

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

**ERRIVAINÉ APARECIDA FERREIRA GOMES**

**CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO: intenções,  
ações e resultados para inclusão escolar de alunos com deficiência na  
Região de Jales-SP**

**Paranaíba/MS**

**2013**

**Errivaine Aparecida Ferreira Gomes**

**CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO: intenções,  
ações e resultados para inclusão escolar de alunos com deficiência na  
Região de Jales-SP**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Doracina Aparecida de Castro Araujo.

**Paranaíba/MS**

**2013**

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora, pela confiança depositada em mim, sem a qual não seria possível a concretização deste sonho;

Às professoras das Salas de Recurso da DER-Jales/SP, que tão prestativamente aceitaram o desafio de participarem como sujeitos deste estudo;

À equipe de Educação Especial da DER-Jales/SP e ao CAPE/SP, pelas colaborações e ensinamentos;

À Aracy de Oliveira Murari Cardozo e Dirlaine Beatriz França de Souza, pelas revisões e correções ortográficas desta pesquisa;

A todos os colegas, funcionários e professores da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, pelo acolhimento, pela presteza e pelo carinho;

Por fim, àqueles que direta ou indiretamente, contribuíram na construção desse trabalho científico.

Esta dissertação é dedicada a Ignez Silva Ferreira (minha mãe); Doracina Aparecida de Castro Araujo (minha orientadora); Élide Maria Barizon da Silva, (por sua incondicional amizade). Vocês, exemplos a serem seguidos, pois possuem fé, força, coragem e determinação;

A você, Laércio, pelo amor e companheirismo de tantos anos;

Aos meus filhos, Maila R. Ferreira Gomes e Laércio Carlos F. Gomes Júnior, tão amados e compreensíveis com minhas ausências.

*[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.*

*Dermeval Saviani*

## RESUMO

As pesquisas sobre políticas públicas relacionadas à Educação Especial e Inclusiva têm evoluído quantitativamente nos últimos anos, principalmente, a partir do século XXI. Essa evolução também é marcante nos estudos sobre formação docente inicial e continuada, considerando os discursos sobre a importância da Educação para a resolução de problemas pontuais como desemprego, saúde, segurança, dentre outros. Diante do exposto, esta pesquisa buscou compreender a formação continuada recebida pelos docentes que atuam em salas de recurso estaduais, subordinadas à Diretoria de Ensino-Região de Jales/SP, a partir da implantação e implementação de políticas públicas educacionais de 2001 a 2011. O Centro de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE, de São Paulo foi o objeto definido para este estudo, com atenção especial para os temas oferecidos na formação continuada dos docentes que atuam nas salas de recurso, verificando se atendem às necessidades que surgem nos processos ensino e aprendizagem dos professores envolvidos, bem como a eficácia dessa formação propiciada a esses educadores. O contexto histórico, político e social das políticas e capacitações do CAPE foram analisados para verificar sua efetivação junto aos docentes que atuam em salas de recurso nas escolas estaduais subordinadas à DER-Jales/SP. Com vistas a atingir aos objetivos propostos, optou-se pela abordagem qualitativa, sob a perspectiva crítica; por meio de pesquisa exploratória, documental e de campo. O ciclo metodológico teve início no levantamento bibliográfico dos referenciais teóricos; no levantamento documental da legislação brasileira e do Estado de São Paulo; em documentos oficiais do CAPE e da DER-Jales/SP e, na sequência do ciclo metodológico, trabalhou-se com a pesquisa de campo, momento em que houve uma aproximação com os sujeitos do estudo. Para registro e validação dos dados foi aplicado um questionário com questões abertas e fechadas aos treze docentes das salas de recurso subordinadas à DER-Jales/SP e a um funcionário do CAPE. A análise foi realizada a partir de contribuições de teóricos e estudiosos da temática formação docente, inclusão e políticas públicas. O ciclo metodológico continuou na análise dos dados coletados, o qual apresentou resultados importantes sobre a necessidade de se priorizar a formação docente dentro do contexto escolar com seus pares e demais segmentos, em que o planejamento e sua execução sejam realizados pela equipe escolar, mesmo que ocorra a partir de um currículo ou de diretrizes curriculares pensados distante de onde advêm as relações de ensino e aprendizagem. Nos resultados da pesquisa, constatou-se a urgência de um trabalho que atenda às necessidades das práticas pedagógicas e não exclusivamente ao que está prescrito legalmente, ou seja, destituindo os docentes do papel de somente serem operadores de um currículo. É importante ter compreensão e apoio da sociedade para que a inclusão escolar de alunos com deficiência se efetive, pois a formação docente continuada tem ocorrido de forma técnica e assistencialista em detrimento da pedagógica, prejudicando o trabalho de inclusão. Assim, depreende-se que formar é mais que discutir de modo globalizante e pontual questões pertinentes ao cotidiano da sala de aula do educador, pois a eficácia dessa formação perde-se no caminho, quando os procedimentos são realizados por “multiplicadores”, pessoas contratadas, muitas vezes, sem experiência de sala de aula, desconhecedores da rotina pedagógica, dos desafios diários e das incertezas que surgem na práxis educativa.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas. Formação Docente Continuada. Inclusão Escolar.

## ABSTRACT

Researches about public policies associated with Special and Inclusive Education have evolved quantitatively in recent years, mainly from the twenty-first century. This evolution is marked in studies too about initial and continuing formation teacher, considering the speeches about the importance of education to resolve specific problems such as: unemployment, health, safety, among others. Given the above, this research wanted to know the training received by teachers who work at room's resource state, subordinate to the Board of Education-Region Jales/SP from of the introduce and implementation of public policies in education from 2001 to 2011. The Center for Educational Support Specialist - CAPE, at São Paulo, was the object defined for this study with special attention to the thematic of the continuing education for teachers who work at room's resource state and checking if it attends the needs that happen in the teaching and learning process of the teacher involved as well as the effectiveness of these training to these educators. The historical, political and social policies and capabilities of CAPE were analyzed to verify its efficiency with teachers who work at room's resource state in schools subordinate to state DER-Jales/SP. It to achieve the proposed objectives, I opted for a qualitative approach in the critical perspective; and exploratory research, documentary and field. The cycle began in the methodological literature of theoretical structure, the documentary survey of Brazilian's legislation and the State of São Paulo, in official documents of the CAPE and DER-Jales/SP, and follows the methodological cycle; I worked with field research, when there was an approach to the study subjects. For register and validation of data it was applied a questionnaire with opened and closed questions for thirteen teachers who work at room's resource state, subordinate to the Board of Education-Region Jales/SP and one CAPE's employee. The analysis was conducted from contributions of theorists and scholars of the subject teacher education, inclusion and public policy. The methodological cycle continued in the analysis and collected data that showed important results on the need to prioritize training teacher inside the school with their peers and other segments and the planning and execution are conducted by the school team, even if there from a resume or curriculum strategy designed far from where come the relations of teaching and learning. In the search results, there was the urgent need of a job that meets the needs of teaching practices and not exclusively to what is legally prescribed or depriving teachers of the role of operators are only a resume. It is important the society's understanding and support to the school inclusion of students with disabilities to become effective as continuous training teacher has occurred in a technically and welfare at the expense of teaching, hampering the work of inclusion. Thus, it appears that training is more in order to discuss globalization and timely issues relevant to the everyday classroom educator, because the effectiveness of such training is lost on the way, when the procedures are performed by "multipliers," people hired often inexperienced classroom, unaware of pedagogical routine, the daily challenges and the uncertainties that arise in educational praxis.

Keywords: Public Policies. Continuing Teacher Education. School Inclusion.

## **LISTA DE SIGLAS**

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

APASE – Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo

APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

BM – Banco Mundial

CAESP – Centro de Atendimento Especializado

CAP – Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual

CAPE – Centro de Apoio Pedagógico Especializado

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE – Conselho Estadual da Educação

CIMAE – Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional

CGEB – Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CPP – Centro do Professorado Paulista

DER-Jales/SP – Diretoria de Ensino-Região de Jales

EFAP – Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo

FDE – Fundação de Desenvolvimento Escolar

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDAP – Fundação do Desenvolvimento Administrativo

GT – Grupo de Trabalho

IESDE – Instituto de Estudos Sociais e Desenvolvimento Educacional do Brasil

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LS – Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NEE – Necessidades Educacionais Especializadas



NAAHS – Núcleo de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação  
PCOP – Professor Coordenador da Oficina Pedagógica  
PCNP – Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico  
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
OMS – organização Mundial da Saúde  
OT – Orientação Técnica  
PDG – Programas de Desenvolvimento Gerencial  
PQE – Programa + Qualidade na Escola  
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudante  
PNE – Plano Nacional de Educação  
REDEFOR – Rede Social de Formação Docente  
SAPE – Serviços de Apoio Pedagógico Especializado  
SARESP – Sistema de Avaliação de Resultados do Estado de São Paulo  
SEE/SP – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo  
SR – Sala de Recurso  
TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade  
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação  
UAB – Universidades Aberta do Brasil  
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
VC – Videoconferências

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DE SÃO PAULO</b> .....	<b>25</b>
<b>1.1 Alguns Cenários das Políticas Públicas de Formação Docente</b> .....	<b>26</b>
<b>1.1.1 Profissional Docente Formado em Cenário de Estagnação</b> .....	<b>27</b>
<b>1.1.2 Profissional Docente Formado em Cenário de Transição</b> .....	<b>29</b>
<b>1.1.3 Profissional Docente Formado em Cenário de Ruptura</b> .....	<b>30</b>
<b>1.2 Formação docente como elemento de construção de práticas educativas transformadoras</b> .....	<b>32</b>
<b>1.3 Políticas Públicas de Formação Docente Continuada em São Paulo no contexto da década de 2001 a 2011</b> .....	<b>43</b>
<b>2. CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO (CAPE): AÇÕES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....	<b>56</b>
<b>2.1 Educação Especial no Brasil: um pouco da história</b> .....	<b>57</b>
<b>2.2 CAPE: implantação legal</b> .....	<b>67</b>
<b>2.3 CAPE: Ações Centralizadas de Apoio e de Formação Docente Continuada</b> .....	<b>75</b>
<b>2.4 CAPE: Ações Descentralizadas de Formação Docente Continuada</b> .....	<b>81</b>
<b>2.5 CAPE: Formação Continuada entre 2001 e 2011 aspectos quantitativos</b> .....	<b>82</b>
<b>3. FORMADORES E FORMADOS PELO CAPE: RESULTADOS E DISCUSSÕES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR</b> .....	<b>86</b>
<b>3.1 Resultados e Discussão da Pesquisa de Campo</b> .....	<b>90</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>105</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>121</b>
<b>ANEXO A – Resolução SE n. 38 de 21 de junho de 2006</b> .....	<b>122</b>
<b>ANEXO B - Resolução SE n. 61, de 6 de Junho de 2012</b> .....	<b>123</b>

<b>ANEXO C - Decreto n. 38.641, de 17 de maio de 1994.....</b>	<b>125</b>
<b>ANEXO D – Deliberação CEE n. 5/2000.....</b>	<b>126</b>
<b>ANEXO E – Resolução SE n. 135, de 18 de julho de 1994.....</b>	<b>134</b>
<b>ANEXO F – Resolução SE n. 95, de 21 de novembro de 2000 .....</b>	<b>136</b>
<b>ANEXO G - Resolução SE n. 61, de 5 de Abril de 2002.....</b>	<b>141</b>
<b>ANEXO H - Resolução SE n. 8 de 26 de Janeiro de 2006.....</b>	<b>143</b>
<b>ANEXO I - Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. (*) .....</b>	<b>145</b>
<b>ANEXO J - Deliberação CEE n. 68/2007 .....</b>	<b>151</b>
<b>ANEXO K - Resolução SE n. 32, de 23 de Maio de 2007 .....</b>	<b>155</b>
<b>ANEXO L – Resolução SE n. 02/2007 .....</b>	<b>156</b>
<b>ANEXO M - Resolução SE n. 38, de 19 de Junho de 2009 .....</b>	<b>157</b>
<b>ANEXO N - Relatório de Ações Centralizadas do CAPE – ano Referência 2011 .....</b>	<b>159</b>
<b>ANEXO O – Deliberação CEE n. 94/2009,.....</b>	<b>160</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>163</b>
<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO DA DIRIGENTE.....</b>	<b>164</b>
<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO DO DOCENTE.....</b>	<b>165</b>
<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES.....</b>	<b>166</b>
<b>APÊNDICE D – DECLARAÇÃO DA PESQUISADORA .....</b>	<b>168</b>
<b>APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO AO FUNCIONÁRIO DO CAPE .....</b>	<b>169</b>
<b>APÊNDICE F - QUADRO SÍNTESE DA LEGISLAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE SÃO PAULO, ENTRE 2002-2011 .....</b>	<b>170</b>

## INTRODUÇÃO

*A cultura letrada não se aprende de forma espontânea, tem de haver processos sistemáticos, formais, e o papel fundamental da escola é esse.*

*Demerval Saviani*

Busco realizar uma breve apresentação das razões pelas quais orientei minha pesquisa de mestrado para o objeto especificado no título deste trabalho. No campo educacional, segui carreira pública e privada, e hoje, sou supervisora de ensino, na rede pública do Estado de São Paulo, além de professora universitária. Convivo com centenas de profissionais que atuam ou atuaram no campo educacional, mas principalmente com professores, professores coordenadores e gestores que nos momentos de acompanhamento pedagógico - uma de minhas atribuições profissionais - explicitam suas dificuldades em atuarem pedagogicamente com alunos com deficiência, compreendidos nesse estudo como sujeitos inclusos na escola comum.

Em contrapartida, constato um número significativo de orientações técnicas, cursos, encontros, seminários e videoconferências, centralizados e descentralizados de formação continuada a esses docentes que atuam em salas de recurso, oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP), por meio de seu órgão formador, o Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE), em busca de suprirem as necessidades desses profissionais. Outro aspecto observado e significativo nessa opção foram as orientações iniciais, em que a professora orientadora, por ser uma estudiosa do assunto Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva, instigou-me a redimensionar o projeto inicial de estudos e, ainda, trazer para a análise dados que pudessem contribuir com algumas inquietações pessoais. Dentre elas, a de compreender a resistência dos professores, especialistas ou não, em trabalhar com os alunos com deficiência, demonstrando insegurança em suas práticas docentes e alegando não estarem preparados para a realização de atividades que envolvam os alunos com deficiência.

Todavia, devo registrar que esse não foi meu primeiro contato com a Educação Especial, ao contrário, meus primeiros passos no campo educacional foram dados no ensino de pessoas com deficiência, em uma das centenas de Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do Brasil e, concomitantemente, em sala de educação especial no setor público. Foi a partir desse trabalho, um tanto difícil, pela minha inexperiência, que compreendi a importância dos alunos com deficiência partilharem espaços na sociedade com outros alunos.

Também entendi que é importante para eles uma acolhida agradável, que se observe que os alunos com deficiência, em diversas circunstâncias, necessitam de profissionais especializados, materiais diversificados, acessibilidade física, dentre outros, para que possam participar em condições de igualdade, principalmente, no que diz respeito às oportunidades de inserção nessa sociedade pouco tangível e esclarecida acerca da questão da deficiência.

É relevante pontuar que falo de um tempo de quase 30 anos atrás (década de 1980), em que essa temática tinha outra conotação e não estava nas mesas dos governantes. Não como hoje, reivindicada por uma sociedade que começa a se mobilizar e exigir a garantia de seus direitos.

Fiz Magistério, ingressei na faculdade de Educação Física, posteriormente, na de Pedagogia e de lá para cá muitos cursos de formação, porém, poucos ofereceram e abordaram a questão inclusiva, com exceção dos que fiz com essa finalidade e, posso afirmar que nos dois cursos superiores que fiz em momento algum tive orientação ou formação específica para atuar junto às pessoas com deficiência.

Como consequência, muitas ações em meus anos iniciais de docência foram realizadas de modo inapropriado e de improviso, porém, desde então, com os saberes construídos pela academia agregado à minha prática profissional busco suprir essas lacunas e, essa busca, em minha concepção, justifica meu interesse pela temática da pesquisa.

Fiz esta breve apresentação pessoal/profissional por acreditar ser esclarecedora para quem ler este estudo, não com intuito de explicar a opção em si do objeto de pesquisa, uma vez que um dos pontos que admiro na academia é a liberdade de optar-se por algo que desperte a curiosidade de novos saberes de alguém, mas para que se conheça um pouco de minha trajetória.

Durante esse percurso acertei e errei, fiz muitas reflexões e delas surgiram mais perguntas que respostas, dentre elas, por quais motivos, ainda, com tantas normatizações as quais garantem a inclusão e o atendimento aos alunos com necessidades de atendimento especializado, não se observa, no espaço pesquisado, escolas inclusivas?

Por fim, deixo registrado, como bem me ensinou meu amigo distante Danilo Namó, que não tive e não tenho a pretensão de encontrar soluções para todas as dúvidas por meio de meus estudos; entretanto, elas me subsidiaram determinadas decisões que se fizeram necessárias, dentre elas, na definição do foco e do aprofundamento de meus objetivos e de meu problema de pesquisa.

A partir dessa breve trajetória pessoal, educacional e profissional e da compreensão de que a inclusão de alunos com deficiência nos sistemas públicos de ensino tem sido objeto de estudos em diferentes áreas do conhecimento, com seus primeiros passos sob a égide da integração. Nesse modelo, caberia aos alunos com deficiência modificarem-se, a partir de um parâmetro médico, norteando-se pelo preceito da normalização, ou seja, “a tese defendida era a que quanto mais próximo da normalidade, mais apto o aluno está para frequentar o ensino regular” (SÁ et al., 2008, p.122), com vistas a atenderem às exigências da sociedade (NAMO, 2007). Estudos esses que podem ter como marco a Declaração dos Direitos Humanos, em 1948, a qual em seu artigo primeiro estabelece “[...] todos os homens nascem livres em dignidade e direito [...]” (1948, p. 1), em seguida, ampliada e influenciada por alguns marcos importantes, dentre eles, sob orientações internacionais vinculadas à Declaração Educação Para Todos (1990), assinada em Jomtien, na Tailândia, (UNESCO, 1990), a Conferência Mundial de Educação para Todos, proposta pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (UNESCO), com o objetivo de examinar a condução e o enfrentamento da exclusão escolar.

A Declaração de Jomtien, (UNESCO, 1990), assinada por líderes de 166 países, tem em seu escopo seis metas, dentre elas, o compromisso de se garantir educação pública, gratuita e de qualidade a todas as crianças, jovens e adultos até 2015, com vistas a erradicar o analfabetismo e a universalizar o ensino fundamental. Algo que se supõe, não será cumprido, mas independente disso, esse cenário motivou pesquisadores a realizarem estudos com objetivos de investigar os problemas/soluções que essa “realidade” estaria produzindo no ambiente escolar.

Nesse contexto, é oportuno destacar a formação de professores como uma das vertentes que interfere diretamente nas possibilidades de melhoria da qualidade da educação. Seguindo essa concepção, Marli André et al. (1999, p. 309) na busca de fazerem uma síntese integrativa do conhecimento sobre formação do professor, com base na análise das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação do país, entre 1990 e 1996; nos artigos publicados em 10 periódicos da área, no período de 1990 a 1997, e nas pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores da ANPED, no período de 1992 a 1998 concluíram - após análises de 115 artigos publicados, de 284 dissertações e teses produzidas e 70 trabalhos na ANPED, na década de 1990 - que as pesquisas, naquele momento, estavam com foco em preocupações pertinentes à preparação do professor para

atuar em séries iniciais do ensino fundamental, com temas como: formação do professor para o ensino superior; para a educação de jovens e adultos; para o ensino técnico e rural; para atuar nos movimentos sociais, mas, com crianças em situação de risco, praticamente, inexistiam. Trabalhos sobre o papel das tecnologias de comunicação, dos multimeios ou da informática no processo de formação eram raros e os que investigam o papel da escola no atendimento às diferenças e à diversidade cultural são raríssimos. Conforme as pesquisadoras, embora os artigos dos periódicos enfatizassem a necessidade de articulação entre teoria e prática, tomando o trabalho pedagógico como núcleo fundamental desse processo, a análise das pesquisas evidenciou um tratamento isolado das disciplinas específicas e pedagógicas, dos cursos de formação e da práxis, da formação inicial e da continuada. Por fim, constataram que as diversas fontes analisadas mostravam excesso em discurso sobre o tema da formação docente e uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais.

Em estudos mais recentes sobre produções científicas na área de formação de professor e Educação Especial, Jesus; Barreto e Gonçalves (2011) analisaram 14 trabalhos apresentados no GT15- Educação Especial da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPED) no período (2000-2010) a partir de quatro eixos temáticos: análise do estado da arte na área; formação inicial; formação continuada e avaliação de programas de formação. Seus estudos identificaram que as avaliações de programas mais amplos de formação apontam para ambiguidades e inconsistências conceituais com ênfase na relação Educação Especial - inclusão escolar. Conferiram também a pouca existência de apontamentos sobre práticas cotidianas de formação de professor em Educação Especial.

Nessa mesma diretriz de construir um estado de conhecimento sobre a compreensão da escola como espaço de formação continuada e suas implicações em estudos no Rio Grande do Sul, Vogt e Morosini (2012) estudaram, por meio de produções científicas nos bancos de dados da ANPED e CAPES, no período de 2006 a 2010, pesquisas que contemplassem as categorias: formação continuada de professores; políticas educacionais e reuniões pedagógicas. Segundo essas pesquisadoras foi possível concluir que a formação continuada de professores dentro do espaço escolar está vinculada à reunião pedagógica e ao papel exercido pelo coordenador pedagógico, por meio de uma relação mediadora e coletiva, atrelada a desafios, reflexões, observações, avaliações e construção de novas práticas.

Queirós e Anache (2012), ao pesquisarem sobre o estado da arte sobre formação de professores em educação especial na perspectiva inclusiva, a partir do banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES - constataram que

das 142 dissertações e teses estudadas - no recorte temporal de 2000 a 2010 - 79 dos objetos de pesquisa (dissertações e teses) foram relevantes para esse estudo. Formação do educador com 32 trabalhos, correspondendo a 22,6%; a inclusão do aluno com 26 (18,3%) e as políticas de educação com 21 (14,8%). Com isso, verificaram a necessidade de mais estudos nas áreas que envolvem a subjetividade do professor em relação à formação docente voltada para o atendimento educacional especializado.

Nessa mesma busca, a partir de análises em 10 resumos de trabalhos científicos apresentados em 2012, na ANPED/CO, no Estado de Mato Grosso do Sul, no Grupo de Trabalho sobre Formação Docente, pôde-se averiguar em 9 deles a constatação de que as propostas políticas de formação docente continuada não contribuem, devem ser repensadas ou mudadas estrutural e/ou pedagogicamente, por intermédio de “[...] ações do poder público, da gestão escolar e das universidades” (SILVA, 2012, p. 1), com vistas a propiciar aprendizagens significativas aos alunos com necessidade de atendimento educacional especializado.

Ao se buscar trabalhos específicos sobre os efeitos qualitativos na formação continuada dos docentes que atuam em salas de recurso estaduais, subordinadas à DER-Jales/SP ou no Estado, a partir da implantação e implementação de políticas públicas educacionais entre 2001 e 2011, sob a perspectiva inclusiva em educação especial, na CAPES e na ANPED não se localizou nenhum, desse modo, é possível afirmar que, apesar dos esforços e da existência de produções científicas que se pautam em resultados das formações docentes realizadas em outros âmbitos e objetos, esse estudo pode contribuir no sentido de apontar alguns caminhos para novas políticas de formação continuada aos professores que atuam em salas de recurso junto aos alunos da rede pública estadual paulista.

Acrescido a isso, apesar de não ser um fato novo, por meio de experiências no setor público estadual, tem-se convivido com a admissão de professores e gestores, com dificuldades e despreparo em atuarem com alunos que necessitam de atendimento educacional especializado (AEE). Muitos dos argumentos proferidos por esses profissionais referem-se especificamente a não terem sido formados para esse trabalho, ou ainda, que não se sentem preparados para propiciarem condições de aprendizagens significativas aos alunos com deficiência, em razão das dificuldades causadas pelas especificidades de suas deficiências, pelas condições estruturais do ambiente de trabalho, pela falta de experiência ou, até mesmo, por medo ou falta de naturalidade para tratar a questão. Isso se corrobora quando alguns pesquisadores explicitam em seus estudos essas inquietações e inseguranças. Segundo Sá et al.(2008, p. 123),



[...] ainda há muitos professores que dizem existir problemas na inclusão destes alunos, enfatizando-se dois tipos de problemas: os estruturais e os causados pelas peculiaridades dos alunos. Sendo o primeiro, relativo ao tempo e o seu aproveitamento, enquanto que o segundo diz respeito ao trabalho programado.

Vianna (2005) em sua dissertação de mestrado, por meio de entrevistas junto aos professores que atuam em salas regulares (públicas e privadas), no município de Ribeirão Preto, São Paulo, concluiu que os professores entrevistados apontam a falta de formação para atendimento a esse público, o desconhecimento por parte da escola das características e necessidades dos alunos, a falta de profissionais auxiliares, o número de alunos por sala, a ausência de especialistas como entraves para realizarem seus trabalhos educativos. Uma das questões mais emblemáticas para muitos dos docentes, quando se trata de trabalhar pedagogicamente junto à diversidade, é decorrente de posturas tradicionais existentes na maioria das escolas, como também de políticas implementadas nos sistemas. As consequências desses atos fazem com que esses profissionais sintam-se

[...] despreparados para a tarefa porque a formação que receberam habilitou-os a trabalhar sob a hegemonia da normalidade. Não foram qualificados para o trabalho com diferenças individuais significativas, o que também representa mais uma necessidade de ultrapassagem: a qualidade da formação inicial e da continuada de nossos educadores. (CARVALHO, 2006, p. 88).

Diante dessa contradição, ou seja, dos relatos docentes enfatizando suas dificuldades na realização de seus trabalhos pedagógicos, de não terem, em sua maioria, formação inicial e/ou continuada para atuarem junto aos alunos com necessidades de atendimento especializado (NEE) e, ainda, não se sentirem em condições de fazê-lo de modo competente para promoverem a aprendizagem dos alunos é que se objetivou compreender a formação continuada recebida pelos docentes que atuam em salas de recurso estaduais, subordinadas à Diretoria de Ensino-Região de Jales/SP, a partir da implantação e implementação de políticas públicas educacionais de 2001 a 2011. Para isso, se analisou as temáticas oferecidas na formação continuada dos docentes que atuam nas salas de recurso, verificando se atendem às necessidades que surgem nos processos de ensino e aprendizagem dos professores envolvidos, bem como a eficácia dessa formação propiciada a esses educadores.

Examinou, igualmente, em que contexto histórico, político e social essas políticas e ações formativas do CAPE foram efetivadas aos docentes que atuam em salas de recurso de São Paulo, mais especificamente, na Diretoria de Ensino-Região de Jales (DER-Jales/SP). E

também responder ao questionamento: por quais motivos ainda não se observam no espaço pesquisado escolas inclusivas? Nesse contexto, o CAPE, enquanto formador, está presente nas escolas como se necessita que esteja?

Vale ressaltar ainda que todos têm direito à educação e, por assim ser, cabe, principalmente aos governantes por meio do cumprimento efetivo da legislação, garantir esse direito. Para isso, compreende-se que a educação transcende concepções mercadológicas, pois o que deve ser levado em consideração é a ótica da emancipação humana, da universalização educacional, a busca de se romper, no mínimo, com a perpetuação nos sistemas educacionais da dicotomia de incluídos e excluídos, ou seja, romper com concepções conservadoras e idealizadoras “[...] de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão” (ROPOLI, et al., 2010, p. 7). Para superar as questões inerentes à dialética inclusão/exclusão, há que se garantir qualidade educacional aos alunos, com ou sem deficiência, e que essa qualidade seja construída do ponto de vista inclusivo, por intermédio da garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem significativa para esses indivíduos.

Uma educação com qualidade, comprometida com seus sujeitos aprendizes, pode receber contribuição, conforme discussões nos ambientes escolares, a partir da formação realizada com os educadores que atuam na consolidação desse preceito.

Outro aspecto relevante sob essa temática é o de que o conhecimento, por ser uma construção humana, concretiza-se em contextos: histórico, político, cultural e social, em variadas e múltiplas dimensões e, ao se tratar especificamente do saber científico, ou seja, em que inexistente causalidade linear entre os múltiplos fatores que determinam sua dinâmica, o pesquisador tem o desafio de compreender como se produz determinado fato.

Essa pesquisa, de abordagem qualitativa, realizou um ciclo metodológico que não se fechou. O ciclo foi iniciado com levantamento e revisão bibliográfica, seguido do levantamento e análise documental e, na sequência, entrou-se no campo. Esses três procedimentos de pesquisas conduziram a uma triangulação na análise dos dados, ou seja, um confronto entre o que se tem pesquisado sobre o assunto, a legislação que ampara o CAPE e o que pensam os docentes formados e o técnico do CAPE.

Alguns documentos analisados foram colocados em anexo, permitindo que sejam conhecidos por estudiosos e facilitem a compreensão da observação realizada. O ciclo metodológico efetivado conduziu à necessidade de se conferir junto a alguns envolvidos, como se dá o trabalho do CAPE. O instrumento de coleta dos dados utilizado foi o

questionário estruturado, com perguntas mistas (abertas e fechadas), tendo na legislação federal e estadual, nos documentos oficiais, nos referenciais teóricos as fontes para a elaboração do questionário. Para ampliar a compreensão buscaram-se dados por meio virtual, com trocas de e-mails junto ao CAPE, para suprir as lacunas que se apresentaram no transcorrer da pesquisa.

Foi importante a coleta dos dados por meio do questionário, em virtude de os sujeitos deste estudo, bem como do Centro Formador residirem/atuaem em distâncias significativas, minimizando dispêndios de tempo e financeiros do pesquisador e dos pesquisados e de que o mesmo “[...] possibilita atingir um número grande de pessoas, em uma ampla área geográfica, já que pode ser enviado pelo correio, por meio digital (e-mail) ou aplicado por telefone” (ZANELLA, 2009, p. 113), permitindo respostas significativas sobre as concepções dos docentes a respeito das intenções, das ações e dos desafios que enfrentam em sua prática educativa, a partir da formação continuada recebida do CAPE, objeto dessa investigação. Outro aspecto considerado relevante foi a agilidade da utilização do questionário para obter retorno rápido e oferecer liberdade aos pesquisados para responderem nos momentos em que achassem mais conveniente.

Para as análises dos dados coletados junto aos sujeitos pesquisados, buscaram-se também elementos no órgão que implanta e executa as políticas de formação continuada a eles, por meio de visitas para questionamentos, conforme o surgimento de lacunas durante o processo investigatório e diálogos informais com os responsáveis pela formação descentralizada na DER-Jales/SP.

É necessário salientar que a pesquisa científica exclui por definição a intenção de exercer qualquer forma de violência simbólica capaz de afetar as respostas; acontece, entretanto, que nesses assuntos não se pode confiar somente na boa vontade, porque todo tipo de distorções estão inscritas na própria estrutura da relação de pesquisa. Essas distorções devem ser reconhecidas e dominadas; e isso na própria realização de uma prática que pode ser refletida e metódica, sem ser a aplicação de um método ou a colocação em prática de uma reflexão teórica (BOURDIEU, 1997, apud QUEIROZ-JUNIOR, 2010, p. 25).

A escolha por uma pesquisa de caráter exploratório se justifica pela possibilidade de se dialogar com os profissionais que vivenciam essas formações e verificar a pertinência ou não do que se está oferecendo a eles no que tange a serem ou não conhecimentos pertinentes e significativos para sua práxis docente, porém, é necessário elucidar que a proximidade profissional com alguns dos educadores - sujeitos da pesquisa - em alguns casos,

beneficiaram, mas, em outros casos, foram prejudiciais na busca da coleta de dados e na análise.

Quanto à análise documental compreende-se sua importância, na medida em que permite identificar informações dentro de um contexto e, por conseguinte, responder a determinados questionamentos elencados nos estudos. O uso dessa fonte também apresenta vantagens em razão de poder ser consultada por diversas vezes e em diversos momentos. (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Com relação aos procedimentos metodológicos, essas autoras afirmam que para análise de documentos o pesquisador necessita: caracterizar o tipo de documento o qual pretende utilizar e apontar sua procedência, ou seja, se é oficial ou privado, técnico e pessoal. De acordo com essas ideias, a oficialidade neste trabalho está na legislação federal e estadual, uma vez que se utilizou das mesmas, somadas aos documentos fornecidos pelo CAPE e DER-Jales/SP.

No que diz respeito às fontes, o uso dos pressupostos teóricos embasaram algumas concepções construídas ao longo do percurso da pesquisa. Subsidiaram o estudo em questão e sustentaram a ideia de que algumas concepções, tais como, Educação Inclusiva, Políticas Públicas e Formação Docente Continuada são alicerces para que se esclareça e identifique as práticas e as intencionalidades existentes no órgão formador dos docentes que atuam em salas de recurso no Estado de São Paulo, evidenciando a DER-Jales/SP, dentre eles, Bueno (2004, 2008), Carvalho (2006, 1998), Glat (2005), Freitas (2007), Mazzotta (2005), Kassar (2004, 2008), Prieto (2006), Saviani (2009a, 2009b).

Nesse contexto, Bueno (2008) contribuiu com este estudo ao se referir à inclusão escolar nos dias atuais como o tema mais importante e em evidência no campo da educação mundial. Esclarecendo que a concepção inclusão escolar é precursora da expressão educação inclusiva, porém ambas se equivalem. Nessa vertente, Glat (2005, p. 53) elucida sobre os princípios que delinearão a terminologia de educação inclusiva pontuando que:

A expressão Educação Inclusiva tem sua raiz a partir da Declaração de Salamanca, documento resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, promovida pela UNESCO (1994), do qual o Brasil é signatário, e lançou os princípios fundamentais da Educação Inclusiva.

Nota-se, independente das circunstâncias de aprendizagem, que todos os alunos têm possibilidade de integrar-se ao ensino regular, preferencialmente, sem defasagem entre idade e série. Contudo, essa realidade para os sistemas educacionais brasileiros é um desafio relevante.

Novamente em Bueno (2004), vai se encontrar a assertiva que independente de se ter possibilidade de integração no ensino regular, quando se analisa políticas de inclusão, as praticadas ainda hoje contemplam parcialidade de atendimento e os mais prejudicados são aqueles que constituem as camadas populares. Dessa maneira, se, em outros tempos, a exclusão ocorria por negação ao acesso escolar ou reprovação, atualmente, ela ocorre em virtude das práticas educativas realizadas, uma vez que os alunos adquirem aprendizados insignificantes, apesar de seus avanços nas etapas e nível educacionais subsequentes,

[...] mas que nada ou quase nada aprendem, sejam eles deficientes, excepcionais ou portadores de necessidades especiais, mas com certeza, membros das populações espoliadas pelos processos de pauperização crescente, fruto das políticas neoconservadoras que se disseminaram por todo o planeta. (BUENO, 2004, p. 9).

Freitas (2007, p. 162), contribuiu com esse estudo à medida que explana sobre as políticas públicas de formação de professores na educação inclusiva. Segundo ela, uma formação de professores que visa equiparar as oportunidades e a qualidade nos serviços oferecidos a todos os alunos precisa “repensar a relação entre a formação dos professores e as práticas pedagógicas atuais”. Para isso, é preciso compreender os contextos em que essas políticas públicas de formação de professores na educação inclusiva se inserem e, no caso específico do Brasil e do Estado de São Paulo, sabe-se que as mesmas foram instituídas mais para atender aos interesses da elite e órgãos internacionais do que, propriamente, às necessidades sociais e pessoais dos sujeitos com deficiência.

Todavia, mediante as tendências atuais da educação brasileira que normatiza por meio de seus órgãos oficiais e discursa a garantia do acesso e da permanência dos alunos com deficiência nas salas regulares de ensino, Mazzotta (2011), ao resgatar a história dessa educação no campo da especificidade da educação especial, bem como das políticas implementadas para o atendimento aos alunos com deficiência, sustenta concepções que remetem à trajetória da Educação Especial no Brasil e no Estado de São Paulo, contribuindo desse modo na identificação das intencionalidades e ações referentes à temática desse estudo.

As abordagens de Carvalho (2006) ratificaram os preceitos inseridos nesse trabalho, ao elucidar que não basta abrir as portas das instituições escolares ou garantir essa abertura por meio de legislações, é preciso, pois a realidade exige, “[...] que se fuja da homogeneidade, dos estigmas e preconceitos”. E “[...] essa perspectiva implica em compreender a inclusão como um processo permanente e dependente de contínua capacitação dos educadores, levando-os a

promover o desenvolvimento pedagógico e organizacional dentro das escolas regulares”. (CARVALHO, 2006, p. 88). Nesse sentido, uma proposta de educação inclusiva extrapola questões pontuais, pois além de ser para todos, como processo permanente que é, deve ser ilimitada.

Nesse contexto, Kassar (2011) apresenta alguns elementos a respeito da Educação Especial Brasileira como política pública, pontuando de modo mais específico o que tem sido denominada política de educação especial na perspectiva inclusiva, ou como a própria pesquisadora nomeia educação inclusiva. Discute o papel do governo brasileiro na história da educação destinada às pessoas com deficiência no Brasil e as relações entre essas políticas educacionais e os acordos internacionais, inferindo a importância da mobilização da sociedade nos embates atuais para se formularem políticas que incorporem, de fato, toda a população.

Prieto (2006) dá vida aos discursos, de modo crítico, propalados sobre a educação inclusiva. Faz proposituras de algumas ações e/ou intervenções possíveis de serem desenvolvidas em instituições escolares, apresentando a combinação entre a diversidade e a igualdade, e retoma a polêmica e complexa discussão sobre o atendimento educacional especializado e a escola regular,

Por fim, dentre esses referenciais estudados mais basilares utilizou-se Saviani (2009a) para tratar da formação docente e das políticas educacionais impostas no Estado de São Paulo. Esse estudioso auxilia na compreensão das intencionalidades existentes tanto nas legislações para a formação inicial docente, como na continuada. Faz esclarecimentos a respeito das intervenções dos financiadores internacionais, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) nas diretrizes políticas da educação e, conseqüentemente, na formação docente.

A organização dos capítulos deu-se a partir dos estudos teóricos. Dessa maneira, no primeiro capítulo, abordaram-se as políticas públicas para a formação de professores no Estado de São Paulo, com análises de conceitos, intencionalidades e práticas instituídas envolvendo a formação continuada que se oferece em âmbito estadual. Fez-se alusão à política federal do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), como grande marco nas novas diretrizes educacionais do Brasil, bem como à educação reprodutivista do governo Mário Covas, no Estado de São Paulo, até o ano de 2011.

No segundo capítulo, as análises estiveram voltadas ao CAPE, em suas ações para formação de professores da educação inclusiva (convênios, propostas, cursos realizados de

2001 a 2011) buscando compreender os aspectos pedagógicos implantados e executados por ele, desde a sua criação até os dias atuais, por intermédio de sua atuação. Isso se fez necessário, tendo em vista ser o CAPE instituído legalmente pela SEE/SP como responsável pela formação docente continuada aos professores que atuam com inclusão escolar no sistema público estadual de São Paulo.

Finalizando, no terceiro capítulo, por meio de questionário aplicado aos professores que atuam nas salas de recurso das escolas vinculadas à DER-Jales-SP buscou-se coletar dados para análises de como essa formação tem se processado no Estado de São Paulo, bem como o trabalho do educador que atua junto aos alunos com deficiência e os efeitos que sua atuação gera na aprendizagem desses alunos. Juntamente com essa análise por intermédio de questionamentos, via-e-mail ao CAPE sobre o trabalho que tem desenvolvido em termos de formação docente continuada (centralizada e descentralizada) nos seus dez anos de existência, confrontando os pontos de vista dos formados e de seu formador e os resultados a partir dessas concepções e “olhares”.

Nas Considerações Finais, procurou-se responder aos questionamentos que surgiram no transcorrer do estudo, a partir dos confrontos entre as concepções dos implantadores e implementadores das políticas de formação (CAPE), seja ela inicial ou continuada com a dos professores, alicerçados nos referenciais teóricos estudados com vistas à recuperação - se é que já houve em nossas políticas públicas - do espaço escolar básico articulado com a academia com o intuito de superação dos desafios que se apresentam para a consolidação da escola inclusiva hoje, ou seja, as condições de trabalho, perpassando por um plano de carreira, e inserido nele a formação continuada de professores.

## 1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DE SÃO PAULO

*É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação, exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante.*

*Demerval Saviani*

Em tempos neoliberais, em que se constata diversas ações implantadas nas escolas do Brasil e do Estado de São Paulo, mais para atender às necessidades de indicadores frente à comunidade internacional, principalmente dos investidores, do que se garantir o êxito do processo ensino e aprendizagem, é necessário estudar com mais ênfase as políticas implantadas e implementadas pelos governos para que se possam compreender os rumos que essas normatizações podem tomar e, ao mesmo tempo, fazer da escola pública um local não somente para responder aos números, mas torná-la, por meio de movimentos sociais, um lugar onde se concretizem políticas educacionais, de fato públicas, capazes de pela luta de seus educadores/trabalhadores melhorarem as condições de aprendizagem. Assim, ao se depararem com políticas educacionais voltadas ao mercado, os docentes e a sociedade têm o direito de, no mínimo, questionar essa ideia e desse modo, lutar por melhores condições de escolarização, a começar pela receptividade dos alunos considerados de inclusão ou não.

Nesse cenário, de contradições, em que a temática políticas públicas para a formação de professores é inerente ao processo, acredita-se ser emergente compreender as políticas públicas educacionais do Estado de São Paulo, por ser a instância administrativa pesquisada, como também as políticas nacionais, uma vez que existe interdependência entre as mesmas.

As políticas educacionais em curso no Estado de São Paulo desde o final do século XX são parte de um contexto mais abrangente implantado no Brasil há algumas décadas colocam a formação dos professores, como se elucidou acima, em conformidade com as diretrizes econômicas impostas pelas agências financiadoras, entenda-se: FMI, BM, UNESCO e outros. Todavia, nos discursos governamentais e, na maioria das mídias de comunicação de massa, profere-se que é preciso garantir a todos a aquisição de competências e habilidades, inclusive e, principalmente, aos docentes quando se trata das questões formativas, para que



possam promover a aprendizagem de seus alunos. De acordo com Sanfelice, Minto e Lombardi (2009, p. 50),

[...] usando o velho discurso da educação como panaceia para todos os males sociais, agora sob a roupagem de que a educação deve cumprir o papel de preparar para as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais, profissionais do mundo contemporâneo.

O Estado de São Paulo explicita suas bases de vinculação ideológica sob a perspectiva societária neoliberal e responsabiliza os educadores como os grandes culpados pelo sucesso ou fracasso dessa empreitada. Assim, mediante essas considerações, vistas como introdutórias e mais abrangentes, precisam-se fazer algumas ponderações mais específicas, no caso, sobre as que remetem diretamente às políticas de formação. Para isso é importante investigar quais os cenários, sob a ótica das políticas públicas, estão sendo montados para a formação docente.

### **1.1 Alguns Cenários das Políticas Públicas de Formação Docente**

A Declaração Mundial Educação Para Todos (UNESCO, 1990), assinada e inserida pelo Brasil, no final do Século XX, trouxe como palavra de ordem em todos os campos sociais e institucionais a Educação. Desse período aos dias atuais, a educação tem sido defendida como o diferencial para que se ocorra uma revolução transformadora dos indivíduos em cidadãos.

Entretanto, essa não é uma tarefa fácil, a história educacional demonstra isso. Alicerçar parâmetros para uma educação de qualidade a todos em que as instituições escolares com suas identidades e peculiaridades, com suas vivências e culturas sejam capazes de promover em seus alunos a apreensão de conhecimentos construídos pela humanidade nos diversos campos da ciência, cultura e tecnologia exigem compromisso, vontade e ações do governo, da família e da sociedade.

Os docentes, parte integrante desses segmentos, são fundamentais na construção dessa qualidade educativa, pois eles “[...] com seus saberes, seus valores e suas competências nessa complexa tarefa” (PIMENTA, 2009, p.7), são responsáveis pela mudança cognitiva e, principalmente, pela mudança humana dos sujeitos.

Para isso, esses profissionais não podem ser formados conforme as diretrizes fundamentadoras da racionalidade técnica, manifestada em processos de divisão técnica e social do trabalho, traduzindo modelos e normas culturais reprodutoras de valores e práticas

sociais como meros executores de decisões tomadas em gabinetes, pois nesse sentido, a “[...] racionalidade técnica constrói positivamente à custa do apagamento dos posicionamentos subjetivos” (DINIZ, 2011. p.1). O professor deve deixar de ser visto como um técnico aplicador de inovações prescritas por especialistas exteriores à escola.

A especificidade da profissão docente está na relação entre o ensino e a aprendizagem e esta encerra dimensões amplas, dentre elas, a cultural, a política, a social e a histórica, ultrapassando o teor econômico o qual tem erigido as políticas educacionais das últimas décadas. Assim, ao se idealizar a educação como instrumento capaz de promover a emancipação das pessoas por meio da tomada de consciência das intencionalidades implícitas e dos mecanismos que engendram todas as ações políticas educacionais, concebe-se a emergência de se formar profissionais para realizar tal feito.

É necessário que essa formação esteja sob uma perspectiva que valorize a capacidade desse educador de decidir e confrontar com sua práxis cotidiana, tendo em vista que “as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo” [...] e que rompa com “reformas gestadas nas instituições, pois sem tomar os professores como parceiros/autores, elas não se concretizam” (PIMENTA, 2009, p.7).

Pesquisadora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em estudos sobre formação docente no Brasil e em busca de cenários formativos de professores, identificou a existência - a partir de análises realizadas das propostas pedagógicas de vários cursos brasileiros em formação docente e de depoimentos tanto de professores quanto gestores - três cenários de formação em âmbito nacional: o de estagnação, o de transição e o de ruptura (VALLE et al., 2005).

### **1.1.1 Profissional Docente Formado em Cenário de Estagnação**

No cenário de estagnação, verifica-se a perpetuação de práticas formadoras sob a ótica de, aproximadamente, três décadas atrás. Práticas com modificações insuficientes para a formação de profissionais que atuam na realidade de hoje. Em sua maioria, são cursos de ensino médio, legalizados pela LDB n. 9394/96, em seu artigo 62, quando dá margem à inexistência de formação no ensino superior para atuação docente nas séries/anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, com isso, permitindo que em três ou quatro anos

de duração de um curso, os alunos possam formar-se. É nesse cenário que alguns dos professores buscam esses cursos aligeirados por falta de opção (BRASIL, 1996).

A formação continuada ocorre sem objetivos claros por parte dos responsáveis, às vezes, alicerçada em cursos rápidos e esporádicos, sem finalidade definida e planejamento prévio para um número reduzido de profissionais por escola. Os docentes formados nesse cenário apresentam atitudes de desânimo, principalmente, pelo desprestígio social da profissão, pela falta de condições de trabalho e de recursos materiais. O conhecimento é “sem raízes” e se apresenta como pronto, acabado, inquestionável.

A precariedade na formação desses docentes gera baixas expectativas em relação aos seus alunos e usam as salas de aula como único espaço de ensino e aprendizagem, ou seja, ambientes de ensino como: bibliotecas, laboratórios, salas de informática ou de multimídia são desconsiderados por suas inexistências. Assim,

[...] a formação continuada dos professores é descuidada, pelas secretarias de educação ou é desenvolvida sob a forma de “treinamentos” eventuais, que ocorrem sem um planejamento prévio, desvinculada da política educacional e do projeto político das escolas. Na maior parte das vezes, tais “treinamentos” têm a participação de um professor de cada escola, ou apenas de um grupo de professores (VALLE, et al, 2005, p. 174).

Apesar dos avanços no campo das políticas públicas de educação, lamentavelmente, ainda se observa um cenário desalentador e isso demonstra o descaso de alguns governos para com os responsáveis pela formação de seus contingentes de futuros trabalhadores, conforme a legislação preceitua, dentre elas a própria LDB n. 9394/96, quando institui como uma das finalidades da educação nacional “[...] a qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Com isso, não se quer dizer que se concorda com essas finalidades, mas apresentar o contrassenso existente entre o que está instituído, os discursos proferidos em nome da qualidade educacional e o que se concretiza nas mais distantes realidades e diferentes regiões deste país.

Tem-se constatado na Região de Jales/SP essa realidade de estagnação, contudo ela manifesta-se mais pelo desprestígio social e econômico da profissão do que pelas condições estruturais e formativas dos docentes. Todos os professores que atuam em educação especial na DER-Jales/SP têm ensino superior, além do mais, as condições físicas e os recursos didático-pedagógicos propiciam condições para eles ministrarem suas aulas, porém, pelo descrédito e precarização de seu trabalho, gerados nas últimas décadas, por meio de políticas racionalizadas, descontínuas e inconsistentes, esses educadores têm deixado de lado seus ideais e, conseqüentemente, suas práticas.

### 1.1.2 Profissional Docente Formado em Cenário de Transição

Nesse cenário, os docentes, começam a utilizar algumas ideias advindas de suas formações. Os anos passados na universidade começam a incidir como preparação para sua iniciação profissional. E, a partir disso, eles começam a reconhecer que a profissão docente tem suas especificidades e o foco precisa estar naquilo que a constitui, ou seja, qualificá-los por meio, inicialmente, de uma boa formação teórica articulada com uma boa prática.

Nessa perspectiva de formação, os docentes entram em contato com teorias atuais, aproximam-se de suas realidades sociais e, enquanto profissionais em formação, perpassam das teorias às práticas desenvolvidas em seu cotidiano escolar. Os professores no cenário de formação em transição começam a compreender que a interdependência entre teoria e prática é condição indispensável para a construção de seus saberes docentes.

A práxis pedagógica é uma ação política, pois ela se faz pela atividade humana de transformação da natureza e da sociedade. Consolida-se como atitude humana ao se deparar com o mundo, a sociedade e o próprio homem e, desse modo, em relação ao cenário anterior, esse cenário tem significativos avanços, pois discussões são incrementadas com a intenção de se aumentarem cursos superiores com vistas a formar de modo mais consistente esse profissional, embora a legislação<sup>1</sup> ainda permita formação em nível médio para profissionais que atuam em séries/anos iniciais. Dessa maneira, nesse cenário de transição, há

[...] uma ebulição de ideias que estão sendo colocadas em prática. Algumas têm a ver diretamente com modificações na formação de professores. Outras pretendem provocar mudanças nesse processo, como decorrência de uma nova postura dos gestores educacionais (VALLE, et al., 2005, p. 174).

Outra particularidade marcante desse cenário é que, por ser de transição, apresenta algumas características do cenário de estagnação e outras do cenário de ruptura, o próximo a ser analisado. Nele ocorrem situações inovadoras, como também outras repetitivas. (VALLE, et al., 2005). Por exemplo, é possível verificar que existe preocupação com a integralidade entre as esferas administrativas do sistema educacional (União, estados e municípios) em

---

<sup>1</sup> Lei n. 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

algumas instituições de ensino; constatam-se projetos políticos pedagógicos alicerçados na articulação entre a teoria e a prática e o contrário também.

Contudo, devido à existência, em alguns casos, de uma formação ainda precária, muito dos recursos e dos momentos de reflexão disponíveis são subutilizados por esses profissionais. “Recursos materiais variados e modernos estão presentes nas escolas, criando espaços de ensino e aprendizagem fora da sala de aula convencional, embora mal utilizados, devido à formação ainda precária dos professores e dos gestores escolares” (VALLE, et al., 2005, p.175).

É nesse cenário também que as primeiras aproximações dos docentes em formação continuada com os ambientes universitários começam a ocorrer. Todavia, por não existir uma política definida quanto à atualização desses profissionais que os atendam em suas necessidades e especificidades acabam por limitar essa formação.

### **1.1.3 Profissional Docente Formado em Cenário de Ruptura**

O último cenário de formação docente contrapõe-se as posturas citadas anteriormente e apresenta rupturas com tendências tradicionais na formação de professores. Nele se almeja algo novo. Esse panorama reencaminha a formação docente e exige mais qualidade na preparação, aperfeiçoamento e atualização dos professores, de modo que eles redescubram o significado e as funções específicas do magistério. No cenário de ruptura,

A formação continuada do professor passa a fazer parte das políticas públicas de educação, não mais preocupada unicamente em sanar deficiências em sua formação, mas para atualizá-lo com novas conquistas científicas e tecnológicas. Essa atualização contínua, realizada como rotina de trabalho, será compartilhada por todos os professores, por meio da realização de diferentes recursos, entre eles, os de ensino a distância. (VALLE, et al, 2005, p. 176).

Ainda, referindo-se a esse cenário, verificam-se alguns segmentos formadores, tais como: associações, sindicatos, instituições extrapolando o ambiente escolar. Nesse cenário, politicamente falando, existe um clima para se realizar parcerias, com financiamentos de recursos públicos e privados, envolve investimentos em formação a distância com uso de tecnologias de ponta. (VALLE, et al., 2005).

O cenário de ruptura, segundo a Valle (et al., 2005), em suas pesquisas, revela que existem experiências em relação à prática do ensino e nos estágios curriculares, pois eles se apresentam como momentos de pesquisa coletiva e os componentes curriculares são

desenvolvidos por meio de atividades de pesquisa, extensão e relacionados entre si, cujo currículo está em processo; toda a formação dos profissionais envolvidos é realizada em tempos remunerados de estudos e pesquisas, constantes em seus planos de carreira; se caracteriza por apresentar situações novas ou reinventadas; tem os recursos públicos permanentemente avaliados pela sociedade; integra-se com as diferentes esferas administrativas; tem salários condignos, dentre outros. A maior diferença desse cenário em relação aos anteriores é que nele tanto “[...] a formação inicial quanto a continuada são realizadas por meio de cursos de licenciatura plena, sintonizados com a realidade nacional e com o mundo em permanentes mudanças”. (VALLE, et al., 2005, p. 177).

Ao se analisarem esses cenários, observam-se avanços; não se pode negar, porém, que não bastam em si mesmos. A questão da formação docente, seja ela inicial ou continuada, extrapola investimentos apenas em metodologias e recursos. Uma pedagogia de formação docente impõe empenhos de resgate de ideias oriundas do movimento de educadores<sup>2</sup>, ou seja, por meio das experiências desses professores, alicerçadas em suas teorias e práticas, a partir de um currículo comum nacional, traçarem seus passos de formação. Conforme Freitas (2004, p. 90), as formações docentes balizadas atualmente nesse país têm sua origem nas reformas realizadas com o objetivo de “adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado”. Nesse sentido, a ANFOPE, juntamente com outras associações e sindicatos têm denunciado e questionado as concepções e intencionalidades impingidas aos docentes por meio de suas formações há algumas décadas. Assim,

[...] as concepções que orientam as mudanças oriundas da reforma educativa vêm sendo questionadas pelo movimento dos educadores desde o final da década de 1970, quando o processo de democratização da sociedade passa a colocar novas exigências para a melhoria da escola básica e para a formação de professores. (FREITAS, 2004, p. 90).

Para isso, é preciso se repensar a organização de todo o sistema educacional, envolvendo os currículos instituídos, as diretrizes para a formação docente, a conscientização dos profissionais da educação enquanto responsáveis pelas mudanças sociais. De tal modo, o cenário formativo, acredita-se, deve ser essencialmente de transformação. Capaz de fazer a prática dos formados como ponto de começo e chegada, permitindo a eles condições para reinventarem seus saberes pedagógicos a partir de suas experiências e refletirem sobre ela, pois quando os docentes pensam suas práticas e suas implicações, dentre elas, a

---

<sup>2</sup> Representado pela ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação). Luta pela formação e profissionalização do Magistério.

interdependência entre formação, condições de trabalho, salário, jornada, gestão, currículo, desenvolvimento profissional e pessoal e o papel social da docência compreendem serem sujeitos emancipados e autores da prática social (PIMENTA, 2009).

## **1.2 Formação docente como elemento de construção de práticas educativas transformadoras**

De acordo com Pimenta (2009, p. 18), “a profissão de professor, como as demais, emerge em determinado contexto e momento histórico, como resposta às necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade”. Nesse sentido, o que se observa, nas últimas décadas, é que a profissão docente tem se constituído de modo aligeirado, fragilizado e precarizado, isso ocorre em virtude da legislação instituída atualmente, compreenda-se políticas educacionais, instituídas para tal. Essa assertiva parece superada, tendo em vista que muitos pesquisadores já a fizeram por meio de seus estudos e denúncias, entretanto, o profissional da educação o qual vivencia a realidade que se apresenta hoje, e pôde viver o período, principalmente, entre o final de 1970 e início dos anos 80, sabe que as críticas postas são provenientes das opressões as quais essa profissão sofre em razão das concepções hegemônicas mundiais - entenda-se dos financiadores internacionais - impostas a partir das reformas realizadas nos anos finais da década de 80 e início da de 90 ao Brasil e aos países da América Latina as quais se mantêm nos dias atuais.

Em certa medida, conforme apontam alguns autores, dentre eles, Saviani (2009a), o ambiente neoliberal<sup>3</sup> tem contribuído desfavoravelmente para a formação docente que propicia ao educador decidir e confrontar com sua práxis cotidiana. Da mesma forma, tem aprofundado o processo de precarização desse trabalho.

Segundo Paschoalino (2008, p.1-2), “A profissão do professor tem sofrido, ao longo dos tempos, mudanças que interferem drasticamente no seu papel, deixando entreabertas lacunas entre o ideal e a realidade do trabalho docente”. Afirma ainda que “[...] essa dimensão do trabalho enquanto atividade humana nos evoca a condição da complexidade das ações humanas carregadas de significados construídos e ressignificados ao longo de suas vidas em constantes interlocuções com os outros” (2008 p.1-2).

---

<sup>3</sup> O que apresenta o vetor: redução de custos, conforme o princípio máximo de resultados com o mínimo de dispêndio (investimento). Em relação à formação de professores isso é traduzido pelo objetivo de formar um professor técnico e não um professor culto.

Conforme legislação vigente e a partir das transformações ocorridas no mundo e no Brasil no final do século XX, as escolas sob a égide da modernidade tiveram suas diretrizes impingidas a atenderem ao capital e, por conseguinte, à produção capitalista. Assim, a dualidade da educação mantém-se, uma para formar trabalhadores e outra para formar a elite dominante (SAVIANI, 2009b).

Nesse sentido, historicamente, o educador está no “olho do furacão”, pois é o responsável direto pelo ensino, aquele que convive com conflitos gerados pelas disputas de poder, pois é pelo modo como realiza seu trabalho e suas concepções que formará sujeitos pensantes ou executores de uma ideologia que domina, ou seja, nesses tempos contemporâneos, a do capital.

O efetivo trabalho docente tem grande importância e seu trabalhador, ao realizar suas atribuições, tem que ter consciência de como está organizada a sociedade capitalista e também compreender suas contradições, no intuito de, junto aos seus alunos, promover a emancipação de sua condição, na maioria das vezes, de explorado. Para que isso seja possível entende-se que é necessário que esse profissional tenha uma boa formação. Freitas (2004, p. 90) explicita:

A luta pela definição de uma política nacional global de formação dos profissionais da educação, visando à sua profissionalização e valorização, é condição indispensável para a definição de políticas educacionais que buscam construir, de forma prioritária, novas relações no campo da escola, da formação e da educação. Essa política global deve contemplar, em condições de igualdade, a sólida formação inicial no campo da educação, condições de trabalho, salário e carreira digna e a formação continuada como um direito dos professores e obrigação do Estado e das instituições contratantes.

Foi no final dos anos 70 e começo da década de 1980 que a prática educativa ganhou mais atenção. É também nessa época que a concepção de formação docente ganha uma vertente de empresa. Sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases n. 5692/71 vivia-se no Brasil o tecnicismo e somente ao final dos anos 1980 começaram as rupturas, culminadas na década de 1990, quando o Brasil apresenta sinais de redemocratização. De acordo com Freitas (2004), houve uma contradição nesse processo, pois as discussões que ocorriam na década de 1980, advindas como reações aos efeitos promovidos pelo pensamento tecnicista dos anos 60 e 70, foram substituídas pela proeminência demasiada do que ocorre na sala de aula, prejudicando a escola como um todo. Nesse novo contexto, o foco vai para os conteúdos, as habilidades e competências, suprimindo dimensões valorosas da década anterior. Fragmenta-se o processo e centralizando todo trabalho educativo na figura do professor.



Frigotto (1996) pontua que, naquele momento, as concepções políticas educativas emergem especificamente da instrução (saber fazer) e do conteúdo (aprender a aprender), em detrimento a discussões mais abrangentes, tais como, os fins da educação, impondo dessa maneira, à educação e à escola a lógica restritiva da produção e da laboralidade aos processos de formação em uma perspectiva produtivista unidimensional, ou seja, a do capital.

Observa-se que a questão da formação docente, seja ela inicial ou continuada, tem contribuído para que os educadores atendam à concepção neoliberal de competência e essa prática “tem levado a centrar os processos de formação no desenvolvimento de competências comportamentais”. (FREITAS, 2004, p. 93). Isso é preocupante, uma vez que pode gerar alienação da categoria profissional e, analogamente, dos discentes.

No Estado de São Paulo, particularmente, a temática de formação docente tem se apresentado como prioridade para estudiosos, pesquisadores, organizações do terceiro setor, bem como em todos os últimos planos de governo. Contudo, não se consegue romper com algumas decisões e assinaturas em gabinetes de uma história construída com muitas lutas e sacrifícios por parte de uma categoria em função do descaso e do descompromisso de seus governantes com as políticas educacionais. São movimentos contraditórios de profissionalização. De um lado, a regularização e flexibilização do trabalho docente, deslocados da qualificação profissional para a qualificação do indivíduo, do outro, a busca da profissionalização docente.

A lógica das competências individuais passa a conformar as subjetividades, via formação de professores, e a educação das novas gerações, de modo a inseri-las desde a mais tenra idade na lógica da competitividade, da adaptação individual aos processos sociais e ao desenvolvimento de suas competências para a empregabilidade ou laboralidade (FREITAS, 2004, p. 101).

As diretrizes educacionais do Estado de São Paulo, no recorte de tempo pesquisado (2001-2011), foram aprovadas e executadas de modo concomitante às da União, desse modo, sob a égide político-ideológica comprometida com soluções neoliberais, em detrimento ao público e às questões sociais, conforme as elucidações dos estudiosos basilares dessa investigação. Tal fato pode ser justificado em face aos mandatos governamentais: estadual e federal estarem sob a mesma ideologia política, podendo e contando com apoio e incentivo das agências internacionais de financiamento, instigadoras à formulação de políticas públicas e reformas, já elucidadas anteriormente.

O Estado de São Paulo normatizou, implantou e articulou políticas educacionais no modelo de regulação que atendessem às demandas da globalização, sob a perspectiva de enfrentamento a uma crise de eficiência, eficácia e produtividade, segundo seus executores. Isso se verifica quando define programas formativos voltados para o referencial de indicadores e metas a se conquistarem. Também, quando se utiliza de teorias administrativas vinculadas a planejamentos estratégicos e valorização profissional por meio de provas de mérito e bônus.

Na contramão dessas diretrizes, é fato que a Educação é um importante instrumento de transformação da sociedade e tem como finalidade tornar os sujeitos humanos. Entende-se que “[...] humano significa tornar-se capaz de usufruir o que a civilização construiu e apresentar soluções aos problemas que essa mesma civilização gerou” (PIMENTA, 2004a, p. 83), é fato também que o docente é parte inerente desse processo, e dessa maneira, para que essa transformação aconteça são necessários mecanismos e estruturas que garantam as condições ideais para que o trabalho docente ocorra.

A Secretaria de Educação de São Paulo (2011) vem, segundo ela, se empenhando em definir programas que têm como referencial e meta concretizar a qualidade da educação pública estadual, de modo que seus alunos tenham formação e informações que os qualifiquem para a vida, a sociedade, a família e o trabalho.

Na prática, nas duas últimas décadas, vem sendo esse o discurso, mas, então, por que os resultados não se apresentam de modo significativo? Por que esses alunos saem - de acordo com dados de avaliações internas e externas, dentre elas, Sistema de Avaliação de Resultados do Estado de São Paulo - SARESP, Prova Brasil e o Programa Internacional de Avaliação de Estudante – PISA - com indicadores de aprendizagem tão pífios? Não se pode negar que uma educação está sendo executada no Estado de São Paulo, entretanto, para quais interesses ela está sendo proposta? Qual o papel do docente na execução desses diversos programas e projetos impostos pela pasta governamental? Como está sua formação? Qual o reconhecimento da importância decisiva da formação docente na construção e reconstrução do conhecimento como foco da aprendizagem dos indivíduos para torná-los cidadãos?

Frente a tantos questionamentos e desafios, é fundamental apresentar a trajetória contemporânea (duas décadas) das políticas públicas educacionais do Estado de São Paulo no que refere a formação docente, mais especificamente, a continuada aos profissionais que têm produzido/reproduzido essas políticas.

É importante considerar ainda que formação docente no Estado de São Paulo, nos dias atuais, está diretamente vinculada e articulada com as políticas públicas implantadas e implementadas no final do Século XX no Brasil e, principalmente, a partir das disposições expressas na Constituição Federal (1988), Constituição do Estado de São Paulo (1989), juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394 (LDB/1996), em seu artigo 62 e seus parágrafos<sup>4</sup>. Contudo, na história da Educação Brasileira e do Estado de São Paulo constatar-se-á que a mesma está condicionada às “políticas educacionais de cada governo e de cada gestão política” (APASE; APEOESP; CPP, 2009, p. 3).

Na atual LDB – 9394/96, a formação docente é garantida de tal maneira que o profissional da educação a receba de modo adequado em seus diferentes níveis e modalidades. Para isso, os fundamentos dessa formação estão alicerçados na associação entre teoria e prática, mediante a capacitação em serviço e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

O artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/96, alterado pela Lei nº 12.014 de 08/06/2009, manteve em seus fundamentos a formação dos profissionais de educação escolar básica. Por meio dele, pode-se identificar quem são esses profissionais, ou seja,

- I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
- II - trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
- III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

No entanto, foi em seu parágrafo único que se explicitou os objetivos norteadores da formação dos profissionais em Educação, que é o atendimento adequado

[...] às especificidades do exercício da profissão docente bem como o alcance dos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica. Para isso, a formação dos profissionais da Educação deverá estar fundamentada na:

---

<sup>4</sup> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Regulamento)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

- a) a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- b) associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço.
- c) no “aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades”.

A exigência de uma “sólida formação básica” aos docentes, a valorização das “experiências anteriores” dos professores nas suas diversas atividades e as possibilidades de “capacitação em serviço”, agregadas ao aspecto da “associação entre teorias e práticas”, sem dúvida, é inerente à formação dos profissionais, em especial, aos da Educação, pois são aspectos indissociáveis. Todavia, a sucessão de governos do Estado de São Paulo constante no período desse estudo não tem investido na direção de políticas que contemplem

[...] a construção de um projeto de educação coeso, construído a partir da análise coletiva da realidade das escolas públicas, priorizando princípios e procedimentos que promovam o aperfeiçoamento dos processos de gestão democrática, de trabalho didático-pedagógico e de avaliação nas unidades escolares. (SARNO; CANCELLIERO, 2009, p.12)

Nesse contexto, considera-se relevante definir a compreensão de política e políticas públicas educacionais. Conforme Giron, (2008, p. 18), estudiosa da temática, “a política nasce quando os homens começam a se organizar em sociedade, fazendo escolhas para viabilizar a convivência em grupo”. Contudo, o termo política advém, de acordo com os registros históricos, do filósofo grego Aristóteles em sua assertiva de que o homem é um ser político. Assim, em suas relações interpessoais (sociais), o homem constrói seus conceitos, paradigmas e posicionamentos ideológicos. Entendendo-se, nesse contexto, como as ideias e ideais que concebe de homem, mundo e sociedade (GIRON, 2008). Nessa consonância, verifica-se que as políticas são construídas pelas demandas sociais e não são frutos do acaso, ao contrário, possuem intencionalidades. Na concepção weberiana (2000), estão revestidas de intuítos racionais, orientadas para uma determinada finalidade.

Para Saviani (2009a, p. 29),

O termo política é utilizado, em geral, para designar ações relacionadas ao Estado e aos direitos e deveres dos cidadãos: no campo da definição de leis, regras, normas e orientações; no campo de sua execução; no campo da fiscalização e do controle do seu cumprimento, incluindo a determinação de sanções quando de seu desrespeito.

Acrescente-se a esse termo outros, tais como: “governo, administração pública, poderes de Estado. Ora apresentada como arte, ora como ciência ou técnica. A política remete para o verbo dirigir, não raro visto como sinônimo de governar, que implica intervenção, tomada de decisão” (SAVIANI, 2009a, p. 29). Dessa maneira, quando se idealiza políticas públicas, tem-se como ideia

[...] as estruturas de poder e de dominação presentes no tecido social; das quais derivam as políticas. As políticas públicas foram e são implementadas, reformuladas ou desativadas de acordo com as diferentes formas, funções e opções ideológicas assumidas pelos dirigentes do Estado, nos diferentes tempos históricos (GIRON, 2008, p. 18).

Com relação à concepção de políticas públicas educacionais não é diferente. Nesse estudo, são compreendidas como parte das políticas sociais, refutando-se, dessa maneira, quaisquer concepções deliberadas e prescritas por instituições financeiras. (SILVA, 2002). Dependendo a quem essas políticas educacionais estiverem “servindo”, elas podem, em suas intencionalidades, serem transparentes ou disfarçadas, seja por discursos inovadores ou retrógrados. Quando se sabe a quem essas políticas educacionais estão “servindo”, compreende-se o seu aspecto mais importante: o seu poder.

As políticas educacionais do Estado de São Paulo, segundo seus implementadores estão a serviço do povo. Do lado do povo se compreende que elas estão a serviço do capital. Assim, no atual contexto da sociedade, mediante as graves questões no campo educacional não solucionadas, tais como, a qualidade do ensino, quando alguns segmentos e governo indicam como responsáveis os docentes e sua formação deficitária, pergunta-se: quem são os responsáveis pelas elaboração, intervenção e tomada de decisão quanto às realizações dessas formações?

Sanfelice (2009), Saviani (2009a, 2009b) e Pimenta (2009) elucidam algumas variantes que interferem nessa qualidade educacional e apontam a formação docente como uma delas, seja ela inicial ou continuada, mas não é somente ela que fragiliza e fragmenta os processos ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, para entender o processo de formação docente nos dias atuais é necessário resgatar algumas políticas instituídas no Brasil e no Estado de São Paulo. Como o objeto do estudo delimitou-se em dez anos, far-se-á um retorno maior, a partir do final da década de 80, com ênfase no recorte temporal de 2001 a 2011.

Enquanto instrumento que exerce poder nos ambientes democráticos, por meio de relações/interações entre Estado e sociedade, verifica-se que as políticas públicas educacionais de formação continuada dos docentes têm se apresentado mais com o intuito de atender demandas mercadológicas do que sanar os graves problemas que interferem nas condições de trabalho de seus profissionais, por conseguinte, nos processos ensino e aprendizagem refletindo na qualidade da educação.

Aprofunda-se o sistema de premiação – bolsa para os estudantes que vão bem e bolsa para professores que os avaliam – e esta passa a ser uma “medida” do desempenho docente, a qual que promove a sua ascensão na carreira! É o sistema meritocrático sendo desenvolvido. Um novo vocabulário se instala: “alunato”, “entes federados”, “criação de um mercado público para materiais didáticos e sistemas de educação a distância” a serem desenvolvidos pelos “centros de pesquisa e desenvolvimento da educação”. Fala-se em novos meios de formação e não em programas e/ou cursos de formação inicial e continuada, o que nos indica que se aprofundarão como política, as propostas de educação a distância e de produção de material fora das faculdades/centros de educação, as quais nem são referidas em todo o Programa. (FREITAS, 2004, p. 107).

Verifica-se, no Brasil, em relação à formação docente, uma precariedade, sem o mínimo estabelecimento de um padrão qualitativo e consistente para fazer face aos problemas enfrentados pelos educadores. Para Saviani (2009a, p. 67) “[...] uma boa formação se constitui em premissa necessária para o desenvolvimento de um trabalho docente qualitativamente satisfatório”. Ainda, “[...] por outro lado, embora esse aspecto não seja muito enfatizado, constitui também uma evidência lógica: as condições do exercício do magistério reciprocamente determinam a qualidade da formação docente” (SAVIANI, 2009a, p. 67).

No campo educacional, a construção histórica e sociocultural está, como se verifica, intimamente ligada à sua construção política e, no caso, atualmente permeada por interesses, disputas e negociações voltados à execução, controle e avaliação. Isso requer reflexões, principalmente, porque hoje a educação adquiriu centralidade nas pautas governamentais, na sociedade, na academia e nas agendas de debates que buscam caminhos para torná-la efetivamente de qualidade.

No final do século XX, mais especificamente, na segunda metade da década de 80, destacaram-se algumas políticas públicas no contexto nacional, com maior ênfase no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), de reformas do Estado. Reformas essas marcadas por um período de tentativa de redemocratização e conquistas de direitos individuais e coletivos, políticos e sociais, contudo, sob o ponto de vista econômico, considerado estagnado e ocasionador de mudanças nos mais diferentes setores, entre eles, o educacional. Segundo

Oliveira (2002, p. 201), “[...] o Brasil se tornara o país das reformas: econômica, tributária, fiscal, da previdência, produtiva, educacional, etc.”.

A compreensão dessas reformas e dos efeitos que elas provocaram na educação é necessária, pois refletiram e intervíram diretamente nas políticas públicas educacionais, responsáveis pelas diretrizes, normatizações e determinações dos caminhos os quais a Educação Brasileira e do Estado de São Paulo iriam trilhar e trilham ainda hoje, considerando suas ramificações em diferentes setores.

Um dos marcos legais dessas reformas de abrangência nacional foi o Plano Diretor<sup>5</sup> da Reforma do Aparelho de Estado elaborado em 1995. Esse plano apresentou algumas concepções, como a de que os modelos desenvolvimentistas adotados pelos governos anteriores a FHC produziram deterioração nos serviços públicos e, conseqüentemente, a crise do Estado.

Nesse período, a educação, por pressão de financiadores internacionais - dentre eles, o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e por meio de nova legislação - entra no rol de prioridade nacional enquanto política para atender à economia do país. Assim, nesse contexto, as políticas públicas educacionais brasileira e do Estado de São Paulo expressaram o consentimento do governo federal e estadual ao alinhamento às políticas estabelecidas ao modelo neoliberal de desenvolvimento econômico. Para Silva (2002, p. 6):

[...] As políticas educacionais constituem-se em prescrições constitucionais e institucionais, em ações, diretrizes e atos intencionais do governo com a convicção e intuito de imprimir, de disciplinar e de ordenar os rumos da educação em todo o país. Portanto, as políticas educacionais são resultado dos conflitos e das contradições entre sujeitos históricos nacionais e os governos federal e estaduais e as instituições financeiras internacionais, a fim de imprimirem a direção desejada e o lugar da educação dentro do modo de produção.

De acordo com Torres (2000, p. 134-135), o Banco Mundial, dentre os aspectos para a obtenção da qualidade educativa brasileira e dos países da América Latina, propõe: “conhecimento do professor, sua experiência e seu salário”, porém desestimula investimentos

---

<sup>5</sup> O Plano Diretor da Reforma do Estado foi elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado e aprovado pela Câmara da Reforma do Estado em sua reunião de 21 de setembro de 1995. Define objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira. Esse trabalho foi elaborado por determinação do então presidente Fernando Henrique Cardoso.

públicos nos dois últimos e recomenda - no que tange à capacitação em serviço desses profissionais - o uso de ensino a distância.

Foi nesse contexto que o Brasil e seus estados membros instituíram mecanismos que os afastam de setores comprometidos com a implantação e implementação de políticas educacionais enquanto política social, porém os aproximam de organismos que preceituam ações de eficiência, de racionalidade e de produtividade com vistas a formar contingentes de trabalhadores para atenderem ao capital, efetivando, assim, o neoliberalismo e compreendendo-se este como um conjunto de ideias políticas e econômicas com nenhuma participação do Estado na economia, mola propulsora de intervenções intensas no campo econômico, no empregatício, na socialização dos investimentos e nas políticas sociais, inclusive na educacional (KASSAR, 2004).

Entende-se que o neoliberalismo vem contrapor-se ao bem-estar social, prática até então instituída, mesmo que de forma desigual pelo Estado, responsável pela configuração moderna e mais avançada do exercício público de proteção social e agente indispensável enquanto controlador da economia e condutor de um sistema de pleno emprego com responsabilidade de conceder benefícios sociais que propiciem um mínimo de condições de vida às populações, princípios últimos defendidos pela teoria keynesiana, em virtude de seu criador, o economista inglês John Maynard Keynes.

Do ponto de vista neoliberal, a prática de bem-estar social, garantido pelo Estado, cujos benefícios como: educação, saúde, habitação, renda e seguridade social a todos os cidadãos é um impeditivo da liberdade individual. Depreendem os seus defensores que a desigualdade é algo necessário e não deve ser combatida, ao contrário, no decorrer dela, ocorrerá progresso econômico e, conseqüentemente, estabilidade econômica.

Conforme Leodoro (2008, p 23) em consonância com Petras (1997) e Silva Júnior (2002), a “[...] breve análise da teoria neoliberal está o fato de que, ao conceber o mundo como formado por indivíduos que concorrem entre si, essa teoria desconsidera todo tipo de relação histórica, cultural ou social”.

Em seu plano de governo “Mãos a Obra Brasil”, FHC elucida um importante papel à educação; propõe que é preciso superar o modelo de desenvolvimento da industrialização protegida, para consolidar o modelo internacionalizado em processos de produção e comércio. Explicitamente, observa-se nessa proposta a adoção acelerada de estratégias neoliberais pelo Brasil, aproximando-o do mercado e, em contrapartida, distanciando-o das questões sociais.



Bueno e Kassar (2005) relatam que a partir dessa nova conotação os serviços não seriam mais exclusivos do Estado, mas, de propriedade pública não estatal ou privada. Compreendendo-se como não estatal (terceiro setor) e privado aquilo que não faz parte do governo e tem cunho lucrativo.

A redefinição do papel do Estado constata-se quando “nesse processo, direitos historicamente conquistados - como o acesso a serviços públicos essenciais - tornam-se favores pessoais ou setoriais e objeto de barganha política” (LEODORO, 2008, p. 25). Desse modo, as reformas educacionais, a partir desse novo ideário, marcado por financiamentos e influências de agentes multilaterais, além de prescreverem as orientações a serem adotadas, também justificariam o discurso de mudanças, em continuidade ainda hoje.

As diretrizes educacionais paulista nesse mesmo período ocorreram de modo articulado com os ideais da União, ou seja, sob a égide político-ideológica comprometida com soluções neoliberais, em detrimento ao público e às questões sociais. Tal acontecimento pode ser justificado em face de os mandatos governamentais: estadual e federal estarem sob a mesma ideologia política, podendo e contando com apoio e incentivo das agências de financiamento internacionais instigadoras da formulação de políticas públicas e reformas já elucidadas anteriormente.

O Estado de São Paulo normatizou, implantou e articulou políticas educacionais no modelo de regulação que atendessem às demandas da globalização, sob a perspectiva de enfrentamento a uma crise de eficiência, eficácia e produtividade. Suas reformas mais profundas e produtoras de maior impacto sobre a educação, principalmente na Educação Básica, no recorte de tempo pesquisado, foram realizadas por intermédio da Secretária de Educação Tereza Roserlei Neubauer da Silva (1995- 2000). Em seus discursos, ela apontava os problemas educacionais do Estado de São Paulo a partir de disfuncionalidades, concebendo-se essas como: problemas educacionais gerados pela evasão, retenção, distorção idade/série e essas “[...] expressariam a incapacidade do Estado em administrar as políticas educacionais” (SOUZA, 2002, p. 78), para atender à nova demanda mundial, ou seja, à do mercado.

Foi em seu período de secretariado, na gestão Covas (1995-1998) e parte do segundo mandato (1999-2000), que o sistema educacional do Estado de São Paulo foi reestruturado, acarretando na categoria docente perdas significativas de cargos no sistema estadual. Os profissionais da educação começaram a sentir, com maior intensidade, os efeitos dessas novas diretrizes orientadas pela racionalização de custos da produção da educação, ou seja, o da

reorganização das funções administrativas e de gestão, em detrimento aos dos processos educativos; instituiu a progressão continuada de alunos, estabeleceu redução dos níveis hierárquicos com restringimento do número de cargos (NOGUEIRA, 1998) e implementou a formação continuada aos docentes. De lá para cá, pouca coisa mudou, pois o mesmo partido se mantém no poder e, conseqüentemente, suas ações, suas intencionalidades e suas diretrizes continuam as mesmas.

### **1.3 Políticas Públicas de Formação Docente Continuada em São Paulo no contexto da década de 2001 a 2011**

A LDBEN n. 9394/96, em seus artigos que instituem a formação dos profissionais da educação determina, como foi elucidado anteriormente, a associação entre teorias e práticas cujo teor é de que para tanto deverá ser feita em cursos de licenciatura, de graduação plena, admitindo nível médio para as séries iniciais.

Decorrente disso, e acrescidos pelas determinações constitucionais, outros documentos foram promulgados, dentre eles, o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 10.172, o qual estabelece diagnósticos, diretrizes e metas à educação brasileira e, em um de seus capítulos, aborda a questão da formação de professores e de que esta é o grande desafio a ser vencido, pois, mediante análises dos dados coletados, a qualificação dos docentes é uma condição para o desenvolvimento científico e tecnológico do país.

Dessa constatação, o Conselho Nacional da Educação (CNE) elaborou seus pareceres norteando os cursos superiores de formação docente e que, conseqüentemente, resultaram em resoluções, dentre eles, o Parecer CNE/CP 9/2001 alterado em partes pelo Parecer CNE/CP 27/2001; a Resolução CNE/CP n. 2/2002 em decorrência do Parecer 9/2001; as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia decorrentes dos Pareceres 5/2005 e 3/2006; a Resolução CNE/CP n. 1/2006 e, por fim - a partir de iniciativas do Ministério da Educação e Cultura (MEC), sob a coordenação da CAPES - de um sistema nacional de formação docente a distância, por meio dos diversos polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB). (SAVIANI, 2009a).

Outro aspecto a se considerar a respeito da formação é a exigência que o mundo global e contemporâneo impõe aos seus profissionais, em todos os campos e áreas de produção. Isso decorre das diversas transformações que o homem tem vivenciado e da necessidade, enquanto parte desse contexto, de atender às novas demandas sociais e de mercado - aos profissionais é impingida a formação continuada. No contexto educacional, essa formação deve ser realizada

em um processo contínuo, heterogêneo e processual. É complexa, possui diferentes concepções e envolve diversos interesses que levam o professorado a ela.

De acordo com Demailly (1992), a formação pode ocorrer em eixos de formalidade ou de informalidade. O eixo formal é constituído por uma estruturação especializada e a formação é adquirida coletivamente; enquanto no eixo informal, as aprendizagens são apreendidas por contato, imitação, interiorização de saberes, saber-fazer e saberes comportamentais e a formação concretiza-se a partir de quatro modelos:

- Forma universitária: estão vinculados a uma instituição formadora, de caráter formal, promovendo uma titulação específica. Tem como finalidade essencial a transmissão do saber e da teoria. Um exemplo são as qualificações das graduações ou pós-graduações.
- Forma escolar: há uma relação institucional do ensino definida pelos organizadores ou contratantes. Os programas são definidos pelos que o contratam.
- Forma contratual: há uma negociação entre o formando e o formador pelo programa pretendido, das modalidades materiais e pedagógicas da aprendizagem.
- Forma interativo-reflexiva: as iniciativas de formação partem de uma relação conjunta entre formadores e formandos, ligados a uma resolução de problemas reais (DEMAILLY, 1992, p. 145).

Essa pesquisadora pontua que a forma universitária proporciona uma formação mais eficiente aos que buscam formação individual e a forma interativo-reflexiva a quem busca o trabalho de equipe, pois proporciona soluções aos problemas que surgem por meio das interações coletivas e ainda permite a construção dos saberes profissional.

A formação docente em curso no Estado de São Paulo unida a uma política mais ampla, ou seja, a política nacional decorre de normatizações constantes em diretrizes instituídas em alguns documentos legais e, de acordo com o site da SEE/SP<sup>6</sup>, é por meio de resoluções que os governos da última década instituíram algumas normatizações para a formação de seus professores. Um aspecto interessante a ser elucidado é o de que as mesmas têm uma forte relação com a formação inicial e, ainda de professores que atuam no primeiro ciclo do ensino regular. Um contrassenso, pois em sua maioria, essa etapa do ensino fundamental e toda a educação infantil estão sob a incumbência dos municípios, por intermédio de políticas de desconcentração, porque se concebe que descentralização,

[...] implica em transferir o centro de decisão, redistribuindo o poder e, conseqüentemente, atingindo interesses aí localizados, podendo servir inclusive para a diluição dos conflitos, ao nível social. Deste ponto de vista, para que a possibilidade concreta de avanço do processo de democratização – como

---

<sup>6</sup> [www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br)

pressuposto para o exercício pleno da cidadania – se viabilize, é necessário um enfrentamento político com os grupos sociais hegemônicos, no sentido de ampliar o espaço público – e não simplesmente o estatal – através da participação dos movimentos sociais organizados, permitindo uma ampliação do acesso da população [...] aos bens sociais básicos. (MAFFEZOLI, 2004, p. 47).

Enquanto na desconcentração não se prescinde do poder decisório, simplesmente transferem-se responsabilidades. No caso educacional brasileiro, isso ocorre nos três âmbitos: federal, estadual e municipal. Delegam-se funções entre os órgãos centrais, mas não se delega autonomia na tomada de decisão; ao contrário, algumas ações distribuem atividades internamente entre as instituições que integram o núcleo de Poder, não contando, portanto, com a instituição ou a participação de outros elementos.

Dentre as legislações do Estado de São Paulo referentes à Educação Especial (APÊNDICE F), e em especial, de formação docente, encontram-se: Resolução SE n. 38, de 07/03/ 2002, que normatiza a aprovação do Programa Especial de Formação Inicial em Serviço, na modalidade normal de nível médio, para o pessoal em exercício nas unidades escolares de educação infantil; Resolução SE n. 57, de 29/03/2002 que dispõe sobre as atividades docentes dos professores de Educação Básica I participantes do Programa Especial de Formação de Professores; Resolução SE n. 58, de mesma data que a anterior é responsável pela disponibilização de recursos utilizados no Programa Especial de Formação de Professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental para professores efetivos da rede estadual para a UNDIME/SP; Resolução SE n. 38, de 21/06/2006, (ANEXO A), responsável pela prorrogação do prazo de funcionamento do Programa Especial de Formação Inicial em Serviço, na modalidade normal de nível médio, para o pessoal em exercício nas unidades escolares de educação infantil. Essa resolução, em consonância com as demais aprovadas nesse período, disponibiliza as produções do estado aos municípios, em regime de colaboração, com vistas a fortalecer os sistemas municipais de educação. Essa realidade ratifica as concepções de que a educação paulista, além de estar alicerçada em políticas desconcentradoras, também convive com a privatização, uma vez que a instituição responsável em implementar o Programa Especial de Formação Inicial em Serviço, na modalidade normal em nível médio é o Instituto de Estudos Sociais e Desenvolvimento Educacional do Brasil – IESDE de São Paulo.

Em 2010, verifica-se legislação mais específica de formação docente continuada, tais como, a Resolução SE n. 70, de 26/10/2010, a qual dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridas dos educadores da rede pública estadual e os

referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos para suas efetivações; Resolução SE n. 13, de 03/03/2011, responsável pela alteração do anexo que integra a Resolução SE n.70, de 26/10/2006; a Resolução SE n. 58, de 23/08/2011, que dispõe sobre a oferta e o desenvolvimento das atividades didáticas previstas no Regimento Interno da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo – EFAP, aprovado pelo Decreto n. 56.460, de 30/11/2010; Resolução SE n. 43, de 12/04/2012, que acrescenta dispositivo à Resolução SE n. 58, de 23/08/2011, dispõe sobre a oferta e o desenvolvimento das atividades didáticas previstas no Regimento Interno da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo – EFAP, aprovado pelo Decreto n. 56.460, de 30/11/2010 e por fim, a Resolução SE n. 61, de 06/06/2012, (ANEXO B), que dispõe sobre Orientações Técnicas<sup>7</sup> – (OTs) realizadas pelos órgãos centrais e regionais, constantes no artigo 8º da Resolução SE n. 58, de 23/08/2011.

Ao se analisar a Resolução SE n. 61, de 06/06/2012, depara-se com o contexto da racionalização e do estado mínimo, pois a normatização instituída pelo Estado paulista referente à formação docente continuada tem todas as OTs planejadas pelos órgãos centrais ou DERs, práticas que subsidiam a atuação de servidores na implementação de diretrizes, metodologias, procedimentos e/ou práticas técnico-pedagógicas, curriculares e administrativas da educação básica, organizadas e implementadas com atividades propostas de 4 (quatro) a 8 (oito) horas diárias, sendo que, no caso das OTs destinadas aos docentes que estão atuando em sala de aula, não poderá exceder a 1 (um) dia de atividades por trimestre. Isso é, no mínimo, um contrassenso, tanto para formar consistentemente o professor, propiciando-lhe condições adequadas de apropriação de saberes, quanto a de “ajustar as decisões políticas ao discurso operante” (SAVIANI, 2009, p. 153), ou seja, o de fazer da educação um instrumento gerador da sociedade do conhecimento.

Desse modo, conforme a Resolução SE n.58/2011 considerando as atribuições e competências da EFAP estabelecidas no Decreto nº 57.141, de 18.7.2011, o processo de formação permanente e continuada dos profissionais da educação como um dos pilares estruturais da melhoria da qualidade do processo ensino/aprendizagem, com vistas a assegurar a eficácia e eficiência das ações da Pasta da Educação, bem como a necessidade da atualização das normas disciplinadoras e regulamentadoras da oferta e desenvolvimento de programas e cursos garantirá legalmente, conforme consta em seu artigo 1º - As ações de

---

<sup>7</sup> De acordo com a Resolução SE n. 61, de 06/06/2012 entende-se por Orientação Técnica todo e qualquer espaço de reuniões de caráter pontual, sistemático ou circunstancial, que objetive o aprimoramento da prática profissional do servidor, com vistas a subsidiá-lo com informações específicas que aperfeiçoem seu desempenho.

formação continuada e de desenvolvimento permanente dos integrantes do Quadro do Magistério e dos demais quadros de pessoal da Secretaria da Educação, sob a responsabilidade da EFAP, por meio de cursos e programas previstos no seu Regimento Interno, anexo ao Decreto nº 56.460, de 30 de novembro de 2010 e ainda, em seu artigo 2º quando concebe e define curso como todas as ações que envolvam ciclos de palestras e de estudos, congressos, conferências, simpósios, encontros, fóruns, seminários, oficinas e videoconferências, realizados no país ou no exterior, presenciais ou a distância, que disponham sobre determinada unidade temática integrante de um conjunto previamente definido e estruturado.

O grande problema observado nessas ações é o de que, em consonância com seu ideário político, a SEE/SP propicia aos seus professores e, particularmente, aos que atuam em Educação Especial, uma formação alicerçada em práticas tecnicistas, com pressupostos de neutralidade científica e premissas de eficiência, racionalidade e produtividade. Essa tendência pedagógica baliza-se em métodos de ensino, procedimentos e técnicas com vistas a assegurar a transmissão e recepção de informações. “[...] Debates, discussões e questionamentos são desnecessários, assim como as relações afetivas e pessoais dos sujeitos do processo ensino e aprendizagem pouco importam” (MAIA; SCHEIBEL, 2006, p. 42).

O professor transmite conhecimentos padronizados de modo instrumental (instrucional), delimitados em concepções mais de integração do que de inclusão. Concepção essa que previa a escolarização de alunos com deficiências, em sua maioria, encaminhados do ensino especial para o ensino regular, recebendo atendimento paralelo e a partir da demonstração de terem condições de acompanhar a turma em que fossem matriculados. Prova disso, é a cobrança a esses educadores de “qualificarem” em um padrão de normalidade seus alunos para atingirem as metas determinadas pelo sistema, independente das particularidades de cada um deles. Cabendo, a eles, educadores, padronizarem a aprendizagem de seus alunos, tenham eles ou não alguma inaptidão, dificuldade ou inadaptação.

De acordo com Almeida (2007, p. 336), “formar o professor é muito mais que informar e repassar conceitos; é prepará-lo para outro modo de educar, que altere sua relação com os conteúdos disciplinares e com o educando”. Assim, vale ressaltar que o professor é um agente fundamental no processo de inclusão; contudo, ele não pode ser responsabilizado individualmente por um trabalho que perpassa por outros segmentos escolares. É juntamente com seus pares e demais segmentos escolares, articulando e discutindo teoria e prática, apoiado e valorizado, que o professor poderá efetivar a construção de uma escola com

fundamentos inclusivo, pois não se pode desconsiderar que a instituição escola tem um corpo de conhecimentos que a individualiza, e que, portanto, quando se pensa em formação docente, primeiramente, tem que se pensar em seu principal “locus” formador, ou seja, a escola!

Assim, há de se ponderar a respeito das ações governamentais que envolvem a formação docente continuada, pois as mesmas são pensadas e executadas conforme o modelo ideológico de Estado que esteja no poder. Os reflexos apresentados desse modelo serão os concebidos em termos de realidade social, de sua visão de conhecimento, de escola, de homem, de sociedade e de mundo.

No caso de São Paulo, nos últimos 20 anos, o modelo ideológico verificado é o de governantes que se têm utilizado da educação com/para fins privativos, com vistas a melhorar a produtividade econômica, a mão de mão, o pouco custo, dentre outros resultados. A ótica normativa é de uma política global, ou seja, de uma ideologia mercadológica.

Conforme Giron (2008), a partir da concepção de estado mínimo imposta pelas diretrizes neoliberais, o Estado transfere sua responsabilidade à sociedade, pois é incapaz, de maneira suposta, atender às demandas sociais. Essa visão implementada nas políticas educacionais paulista, fez com que a SEE/SP se tornasse uma “grande empresa”. Organizada empresarialmente, uma prestadora de serviços demandados por uma sociedade capitalista que propicia aos seus educadores formações aliadas, legitimadoras de novos e velhos processos fragmentados e precarizadores, mas com discurso de ser algo inovador.

A missão dessa “grande empresa” intitulada SEE/SP é, por meio de seu gerenciamento, formar profissionais capazes de propiciar o aprender a aprender, com isso, aderindo as diretrizes do BM, cujo texto *Educação um tesouro a descobrir*, publicado com apoio da UNESCO (1999), tem como princípios educacionais norteadores para o século XXI quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, conforme relatório escrito por uma Comissão Internacional sobre Educação, coordenada por Jacques Delors<sup>8</sup>.

Na primeira gestão Alckmin (2000-2002), assumida em razão do falecimento do então governador Mário Covas, a ex-coordenadora da SEE/SP Sonia Maria Silva implementa mudanças nas finalidades da educação do Estado de São Paulo, as quais, em consonância com a nacional estariam alicerçadas nesses quatro eixos norteadores da UNESCO.

Ao pilar Aprender a Conhecer concebe-se a apropriação de conhecimentos, por meio de uma cultura geral e um pequeno número de matérias. Significando também: aprender a

---

<sup>8</sup> O Relatório está publicado em forma de livro no Brasil, com o título *Educação: Um Tesouro a Descobrir* (UNESCO, MEC, Cortez Editora, São Paulo, 1999).

aprender para beneficiar-se das oportunidades proporcionadas pela educação no transcorrer da existência.

O Aprender a Fazer destaca a necessidade de se aprender não somente uma qualificação profissional, mas de um modo mais amplo, a aprendizagem de competências, tornando as pessoas, no caso, alunos e docentes mais aptos a enfrentarem situações-problemas e a trabalharem coletivamente. Dessa maneira, constata-se que o pilar aprender a fazer está no âmbito das diversas experiências sociais (estudos) ou de trabalho que se oferecem aos discentes e docentes, por meio de currículos e formações, voltados para o desenvolvimento do ensino/formação com vistas ao atendimento do mercado de trabalho, em atendimento ao Capital.

O pilar Aprender a Viver inculca nos educadores que é necessário desenvolver em seus alunos a compreensão do outro e a percepção da interdependência, para isso, seus projetos devem ser idealizados de modo comum e as construções dos mesmos devem prepará-los para a gestão de conflitos, respeitando os valores plurais do respeito mútuo e da paz.

Cabe ao pilar Aprender a Ser, desenvolver nas pessoas condições para que elas possam ser capazes de agir com autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Para isso, os docentes não podem negligenciar nenhuma das potencialidades de seus alunos, dentre elas, solidariedade, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.

Verifica-se nesses pilares para a educação propostos por Delors que as diferenças individuais são consideradas essenciais, para que cada indivíduo encontre o melhor lugar na sociedade em que está inserido. Nesse sentido, numa perspectiva de constantes transformações, os conteúdos escolares são reduzidos a meros coadjuvantes, prestam-se mais a fornecer informações, pois existe a necessidade de se adquirir saberes imediatos e utilitários em razão das mudanças que o mundo social - compreenda-se mercado - necessita.

Ao se basear nesses pilares, o ensino ministrado aos alunos tem que lhes propiciar competências e habilidades para que possam se adaptar a essa nova realidade, atendendo assim, ao princípio básico da flexibilidade, ou seja, nessa perspectiva, a função do professor é mediar os alunos para que eles aprendam independente da escola. O trabalho docente é restrito ao de um técnico, atuando apenas como um executor das decisões escolares. O ser pensante está distante do lócus onde se processa as relações de conflitos/aprendizagens.

De acordo com os estudiosos elaboradores do relatório, a perspectiva do aprender a aprender, do aprender fazer, do aprender a conviver e do aprender a ser deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da



definição de novas políticas pedagógicas. Cumprindo esses preceitos, a SEE/SP institui em seu discurso que o governo tem de ser: Educador, Solidário e Empreendedor e, para isso, implementou o programa de Formação Continuada com os ideais de aperfeiçoamento permanente dos profissionais da educação com vistas a aprimorar as práticas docentes, devendo não somente garantir a contínua melhoria da qualidade do ensino, como também a inserção social, participativa e democrática. Com seu ideário de Governo Educador difundido na mídia e em seus documentos oficiais, a SEE/SP proclama que

[...] está convicta de que toda e qualquer ação deve ter um caráter formativo e transformador. A educação não se faz apenas pela apreensão de conteúdos, mas, também, pelos conceitos e valores expressos implicitamente no modo como é realizada; não está, portanto, restrita às salas de aula, mas estende-se aos outros espaços escolares, à comunidade, às diretorias regionais, à FEBEM e as demais instâncias da SEE, bem como a outras Secretarias. (SÃO PAULO, 2003, p. 8).

O Governo Solidário é o que expressa que as políticas públicas devem garantir uma educação inclusiva para todos os segmentos da população, com amplo acesso à escola e por fim, no que tange ao Governo Empreendedor, a escola deve ser a de contribuir para que o aluno adquira habilidades e competências para aprender [...]. Para isso, a materialização dessa política será afiançada pelo contínuo aperfeiçoamento da qualidade dos serviços, o que exige além dos mais atualizados recursos materiais, a mudança permanente de paradigmas e práticas didático-pedagógicas.

Os conhecimentos, valores e competências que qualificam os educadores para desenvolver um trabalho voltado para a aprendizagem eficaz são adquiridos não apenas durante a formação inicial. Eles se constroem permanentemente na prática e na reflexão sobre essa prática, condição para o desenvolvimento de profissionais autônomos, colaborativos, capazes de agir e decidir, em conjunto, sobre os procedimentos que vão assegurar a cada aluno o direito de aprender. Por essas razões, a SEE/SP fará da formação continuada seu principal foco de atuação e investimento. (SÃO PAULO, 2003, p. 13).

Nesse contexto, segundo o então Secretário da Educação Gabriel Chalita (2003-2007),

[...] um programa de formação continuada deve possibilitar o aperfeiçoamento permanente dos profissionais da educação que atuam na rede pública estadual e que resulte no aprimoramento das práticas escolares. Deve garantir não apenas a contínua melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem, como também que essa aprendizagem promova a inserção social participativa e democrática. (SÃO PAULO, 2003, p.15).

Para que isso consolidasse era preciso um Programa de Formação Continuada combinado com ações centralizadas e descentralizadas. A justificativa da SEE/SP era de que a rede pública estadual de ensino tinha dimensão significativa e os diferentes fins de suas demandas precisavam ser considerados. Assim, Gabriel Chalita (2003-2007), em seu secretariado, implanta o Programa de Formação Continuada dividido em instâncias centrais e em regionais/locais. Desse modo, o Programa de Formação Continuada “Teia do Saber” foi gerido pelas instâncias centrais da SEE/SP, sob a coordenação geral da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas- CENP e a regional e local pelas DER.

Esse programa, não fugindo aos demais, foi organizado a partir de iniciativas das instâncias centrais e/ou regionais e, mais uma vez, desconsiderou o principal sujeito desse processo, o professor. Ao contrário, a prática normatizada de “[...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; e período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga de trabalho” (BRASIL, 1996) está fragmentado por ações que contemplam a ruptura sistêmica da educação, por meio da opção de se municipalizar, privatizar e terceirizar, no caso e inclusive a formação dos docentes que atuam na rede estadual de ensino. De acordo com Sanfelice (2009, p. 55),

[...] o que a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo vem chamando de Política Educacional é um grande ajuntamento de Programas e Projetos. Há Programas e Projetos para todos os gostos e muitos estão aquém ou além de qualquer possibilidade objetiva de influenciarem, de fato, na qualidade de ensino.

Isso se constata no Relatório de Gestão 2007-2010 (SÃO PAULO, 2011) e, segundo seus elaboradores, esse documento procurou focar as ações da SEE/SP com vistas a gerar compreensão das ações da própria Secretaria da Educação direcionadas para suas “metas e missão”, ou seja, a de formar sujeitos, alunos ou professores, de modo competente e hábil para atuarem em uma realidade conformista e determinista, sem grandes transformações, mas que apresente indicadores positivos.

Esse relatório está estruturado em quatro partes, mas, nesse estudo, por se tratar da formação docente continuada, será analisado somente a parte dois. Conforme esse documento com foco na qualidade da educação paulista e nas 10 metas instituídas: os programas e projetos prioritários da pasta são:

- **Base Curricular Comum** – implantação de uma Base Curricular Comum para todas as escolas da rede estadual, para os ensinos fundamental e Médio. Nesse Programa, a SEE/SP

institui um currículo em torno de seis princípios: escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, prioridade na competência leitora e escritora, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho. A Secretaria defende que “[...] a partir da definição do Currículo, torna-se possível estruturar as ações de monitoramento e gestão da rede de ensino [...]” (SÃO PAULO, 2011, p. 39). Em contrapartida, Sarno e Cancellero (2009, p. 15) explicitam:

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o ensino fundamental e médio, implantada desde 2008 na rede pública de ensino, segue a tônica de outros projetos da SEE, [...] privilegiam a contratação de assessoria externa, a elaboração de projetos em gabinete, o desvio de recursos da educação pública para universidades privadas e organizações não governamentais responsáveis por conduzir os projetos em diversas escolas públicas, inclusive contratar profissionais. Ou seja, tais projetos minimizam ou desconsideram a participação daqueles que estão envolvidos direta ou indiretamente no processo educacional escolar.

Nesse sentido, compreende-se que a formação docente emancipadora, diretamente relacionada com o exercício da criticidade, responsável pela compreensão melhor de mundo, alija-se em decorrência desses projetos que minimizam ou desconsideram a participação dos envolvidos direta ou indiretamente no processo educativo.

Quando se consulta o maior interessado - o professor - por intermédio da internet e videoconferências sobre a implantação de uma Base Curricular Comum – Currículo, pode se afirmar que essa formação traz em si uma concepção muito aquém da defendida por alguns estudiosos, dentre eles, Pimenta e Lima (2004, p.88), ou seja, “[...] esse profissional deve ser formado nas universidades, que é o lócus da produção cultural em diferentes áreas do saber e do permanente exercício da crítica histórico-social”;

• **Programa Ler e Escrever** – implantado em 2007, na capital, posteriormente, em 2008, na região metropolitana de São Paulo, e em 2010, no interior do Estado. Esse programa tem como objetivo alfabetizar todos os alunos com idade até oito anos e recuperar a aprendizagem de leitura e de escrita dos alunos de todas as séries (anos) do Ciclo I do Ensino Fundamental;

• **Programa São Paulo Faz Escola** – com o argumento de que esse programa foi criado para apoiar os processos de consolidação do Currículo das séries/anos finais dos Ensinos Fundamental e médio, bem como garantir a melhoria da qualidade do ensino, ampliação do domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, para, em consequência, elevar os níveis de desempenho escolar, e propiciar o funcionamento das escolas estaduais como uma rede de ensino esse programa foi iniciado em 2007;

• **Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo – EFAP** – a partir do Decreto n. 54.297/2009, a EFAP foi criada como parte do Programa Mais Qualidade na Escola e enfatiza a melhoria na formação do professor como uma das principais preocupações e prioridades da Secretaria. Com o objetivo de garantir a qualificação de profissionais para o exercício do magistério e da gestão do Ensino Básico por meio de estudos, planejamento, avaliação e gerenciamento da execução dos programas de formação, aperfeiçoamento e educação continuada, além, de representar um marco para a carreira do Magistério. De acordo com a SEE/SP, propicia-se uma nova forma de ingresso dos professores na rede estadual de ensino, pois inclui curso de formação aos ingressantes como parte do processo seletivo.

Nesse contexto, a escola oferece algumas formações específicas, dentre elas, curso para professores ingressantes, o REDEFOR (Rede Social de Formação Docente) em 2010. Esse programa de formação docente continuada instituído no sistema paulista estadual de ensino está formatado dentro dos moldes do ensino a distância, com uso das novas tecnologias no processo educativo respondendo, assim, às exigências do mundo contemporâneo, de acordo com seus implementadores. Conforme consta nos objetivos do curso, o mesmo busca propiciar a constituição de competências profissionais para a prática docente, incluindo as vertentes de formação dos profissionais de educação.

Ainda, Professor em Rede, Grandes Temas da Atualidade, Programas de Desenvolvimento Gerencial – PDG, Programa Construindo Sempre, Educação a Distância (Tão perto tão longe, Mediação Escolar e Comunitária, Programa Liderança de Gestores de Escolas Públicas, dentre outros), kit Multimídia na Sala do Professor, Programa Computador do Professor, Programas de Avaliação, dividido em avaliação de alunos e de desempenho dos profissionais, programa + qualidade na Escola – PQE, Programa de Valorização do Magistério – Bônus por Resultados, Programa de Valorização por Mérito. Também nessa diretriz de programas e projetos de formação de professores está a **Rede do Saber**.

A SEE/SP defende esse modelo de formação continuada em serviço por ser inovadora e racionalizada, abrangendo um contingente de larga escala, em torno de 300 mil profissionais da educação pública em todo o Estado de São Paulo. Ainda, apontam-no como um instrumento positivo a serviço da qualidade da escola pública.

O programa de formação citado encontra-se pautado em um conjunto articulado de metodologias e dispositivos técnicos que tem como objetivo expandir a comunicação. Desse modo, conta-se com um trabalho interativo ao propor o uso de recursos tecnológicos ao

promover a interação por meio de: teleconferência, videoconferência, ambientes colaborativos virtuais, ou seja, de plataformas e ferramentas sustentadas pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Cabe ainda destacar que o programa “Rede do Saber” é o maior, dentro da modalidade acima mencionada, da América Latina. Foi criado em 2003, para atender à demanda da formação continuada em serviço, com diminuição de dispêndios financeiros, humanos e materiais. A justificativa é de que, além de os profissionais não precisarem ausentar-se do trabalho, possibilita o corte de gastos e a contratação de especialistas que promovem formação em massa. Sua defesa, por parte da SEE/SP, é alicerçada na consideração de que o mesmo é um programa comprometido com a aprendizagem daqueles quanto à promoção de reflexões e, assim, transformação de suas práticas. Por fim, porque gera um alinhamento dos atores envolvidos com o processo educativo na rede pública do Estado de São Paulo. Todavia, essa prática vem,

[...] minimizando a importância da relação professor-estudante e do diálogo presencial, ou seja, dificultando a construção de processos de ensino e aprendizagem que possibilitam ao professor a aquisição de autonomia para formular leituras de mundo e atuar enquanto sujeito histórico, fortalecendo seu compromisso com a profissão. (SARNO; CANCELLIERO, 2009, p. 12).

Sanfelice, Minto e Lombardi (2009, p. 56) são sérios críticos dessa maneira de formar os docentes, pois, deve-se “desconfiar” da força da ação e sentido instituído a esse programa em rede na rede pública de ensino”, porquanto, segundo eles, esse discurso de cunho inovador do ponto de vista da formação docente tende a esfacelar-se quando se analisa o modo como o mesmo é implementado, uma vez que se constata uma forte tendência aos preceitos neoliberais impostos pelos organismos internacionais, como se abordou anteriormente. Dentre os aspectos consideráveis a respeito dessa concepção neoliberal adotada pela SEE/SP está o papel estratégico atribuído à educação de oferecer condições ao sujeito para que ele se adeque ao mercado/mundo do trabalho, com o argumento de que o mundo empresarial precisa e exige uma força de trabalho em condições (qualificada) para competir no mercado, seja ele nacional ou estrangeiro. Ainda, usando a escola como instrumento reprodutor da ideologia dominante e dos princípios doutrinários do neoliberalismo, garantindo a reprodução desses valores e incentivando o funcionamento da escola de forma semelhante ao mercado, adotando técnicas de gerenciamento empresarial, pois são mais eficientes para garantir a consolidação da ideologia neoliberal na sociedade

(MARRACH, 1996) na formação dos profissionais que atuam e promovem o aprendizado dessas futuras mãos de obra, ou seja, os alunos.

Nesse âmbito, está inserido o docente do AEE que atua em salas de recurso nas escolas paulistas. A ele é oferecida formação, por seu centro formador, na maioria das vezes, distantes das especificidades com que depara em sua sala de aula e daquilo que se compreende como inclusivo de fato. A preocupação maior, independente da realidade que se apresenta, é formar professores competentes para que possam legitimar a “[...] subordinação da educação ao econômico e da transformação da própria educação em mercadoria, quando pais e alunos passam a ser consumidores, e o conteúdo político da educação é substituído pelos direitos do consumidor” (GIRON, 2008, p. 20).

Finalizando esse capítulo, chamam a atenção as contradições e desafios existentes no que tange à questão de formação docente continuada, agregada ao trabalho docente inclusivo. Constata-se a urgência de ruptura com os ideais mercadológicos preconizados nas instituições escolares, por intermédio das políticas públicas implantadas e implementadas nos sistemas públicos de ensino paulista, pois a fragmentação e a precariedade observadas na Educação Brasileira e na do Estado de São Paulo têm, no mínimo, desestimulado a busca de se formar para a docência e, os que estão não se sentem, em sua maioria, como sujeitos capazes de transformar sua realidade. Outro fator relevante é o de contemplar a construção de uma nova ordem, a de um perfil docente transformador, no mínimo, para que o professor, por meio de reflexões sobre sua prática, alicerçado por estudos realizados nas universidades, possa redimensionar suas ações em benefício de seus alunos e, conseqüentemente, da qualidade educacional.

## 2. CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO (CAPE): AÇÕES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*[...] a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área do conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores.*

*Demerval Saviani*

Formar professores para atuar no mundo contemporâneo não é uma tarefa fácil, pois as relações, as necessidades, as incertezas, os interesses, dentre outros aspectos, faz com que, muitas vezes, esse processo formativo incorra em fracasso. De um lado, porque a intencionalidade de quem forma pode não ser a mesma de quem é formado, de outro, porque o formado envolvido, por motivos diversos, não se sente responsável por realizá-la enquanto profissional.

No Estado de São Paulo, muitas ações têm sido implementadas como formação docente, seja inicial ou continuada, porém essas ações não têm gerado os resultados que os seus idealizadores proclamam, sob a ótica do custo/benefício. Desse modo, não se pode deixar de refletir sobre o que está ocorrendo e o porquê desse fracasso.

A partir de dados da SEE/SP, para atender a uma das maiores demandas da sociedade e a melhoria da qualidade da educação, o governo de São Paulo propôs 10 Metas à Educação Paulista <sup>9</sup>. A meta de número 8, referente aos programas de formação e capacitação continuada da equipe escolar foi, de acordo com o governo, plenamente alcançada, conforme quadro 1.

**Quadro 1 – Síntese do Atendimento dos Educadores da Rede Pública Estadual em formação Continuada (presencial e a distância) 2008-2010.**

<b>Ano</b>	<b>Educadores</b>	<b>Horas de utilização da Rede do Saber</b>
2008	<b>101.879</b>	3.944.758
2009	<b>243.925</b>	3.240.497
2010	<b>260.000</b>	3.400.000

**Fonte:** Relatório de Gestão 2007-2010 da SEE/SP

<sup>9</sup> Parte do Programa de Qualidade das Escolas do governo do Estado de São Paulo, gestão 2007-2010.

De 2008 a 2010, 260.000 educadores foram formados. Comparativamente, os que atuam na educação especial em AEE, considerando o mesmo período foram capacitados 16.660 e 6.810 respectivamente (SÃO PAULO, 2011) e, ainda assim, muitos deles sentem-se despreparados para atuarem de modo seguro com seus alunos, inclusive os docentes que atuam com Educação Especial, mais especificamente, em salas de recurso.

No período de 2001 a 2011, recorte temporal deste estudo, mais de 100 mil professores (atuam com alunos de inclusão), em número absoluto, receberam formação continuada por meio do centro formador: o CAPE. Com o compromisso de assessorar, acompanhar, discutir aspectos relevantes acerca da inclusão educacional de pessoas com deficiência, dentre outras ações, esse centro tem realizado orientações técnicas, cursos, encontros centralizados e descentralizados (presenciais/on-line), por meio de videoconferências [...]. Ações não têm faltado, dessa maneira, compreende-se ser relevante buscar na história da Educação Especial do Brasil e de São Paulo, dados que possam auxiliar na compreensão desse fenômeno. Para isso, procurou-se, principalmente, analisar as ações do CAPE no que tange a formação dos professores. Os dados constituem saberes que talvez possam responder algumas inquietudes no decorrer da pesquisa.

## **2.1 Educação Especial no Brasil: um pouco da história**

Depois de ser muito relegada, como a própria história apresenta, a questão da inclusão apropriou-se de um espaço, dentre outros, que lhe é de direito - o educacional. Isso ocorre em função de as políticas educacionais brasileiras, sob a égide de eventos e acordos internacionais instituírem bases inclusivas mais explícitas, com o *slogan* “Educação para Todos” garantindo legalmente aos sujeitos que precisam de atendimento educacional especializado (AEE)<sup>10</sup> acesso, permanência e qualidade de ensino, em salas, preferencialmente regulares. Conforme se constata, foi dessa acepção que defensores da inclusão no Brasil iniciaram em diversos campos sociais uma luta permanente pelo direito das pessoas com deficiência a esse atendimento.

Quando se observa os dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2011), verificam-se avanços significativos no ingresso

---

<sup>10</sup> Opta-se por seguir a definição do Parecer CEB/CNE nº 17/2001, ou seja, o atendimento educacional especializado compreende “[...] os serviços educacionais diversificados oferecidos pela escola comum para responder às necessidades educacionais especiais do educando [...]”. (BRASIL, 2001, p. 19).



de alunos com algum tipo de necessidade educacional especial na rede regular de ensino. Em 1998, por exemplo, o número era de 43,9 mil matrículas nas redes pública e privada; em 2003, 144,1 mil e, em 2004, chegaram a 184,7 mil matrículas.

Hoje, na modalidade de Educação Especial, o Brasil tem 752.305 matrículas, considerando-se estudantes de escolas regulares e especiais. O INEP conceitua alunos especiais àqueles que apresentam deficiências físicas, mentais, intelectuais, superdotação e altas habilidades. Os números atuais ratificam o crescimento de alunos com deficiência no ensino público e em salas regulares.

Ao se contabilizar todos os “incluídos” da Educação Básica somados aos das modalidades de Ensino de Jovens e Adultos e Educação Profissional, conforme se constata nos dados registrados entre 2010 e 2011, o aumento é de 15,3%, caso se analise o período entre 1998 e 2011, esse percentual ultrapassa 1000%.

Dados importantes apontados pelo INEP foram os de que, em 2011, o Censo Escolar apresentou em seus registros, aproximadamente, 80% de matrículas em Educação Especial efetivadas em escolas públicas e os 20% restantes em instituições particulares. O início dessa alteração ocorreu em 2008, uma vez que nesse ano o total de matrículas de alunos com deficiência no ensino regular superou o das salas especiais.

Para o Ministério da Educação e Cultura (MEC) os dados recentes apontam a efetivação da política inclusiva, uma vez que este órgão defende a matrícula de crianças com deficiência em salas regulares de ensino. Conforme Cláudia Dutra Pereira, ex-secretária de Educação Especial do MEC, a questão da inclusão “postula uma reestruturação do sistema de ensino, com o objetivo de fazer com que a escola se torne aberta às diferenças e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais” (BRASIL, 1994). Nessa mesma diretriz, Prieto (2006, p. 33) elucida:

[...] desde meados da década de 1990, a escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais em classes comuns está na pauta da legislação brasileira sobre educação, nos debates e nas publicações acadêmicas. No plano ético e político, a defesa de sua igualdade de direitos, com destaque para o direito à educação, parece constituir-se um consenso.

Quanto aos dados de inclusão do Estado de São Paulo, conforme Info informação - Central de Atendimento – CIMA da SEE/SP, por meio do cadastro de alunos os números de alunos de AEE atendidos em classes comuns com e sem apoio pedagógico especializado por tipo de necessidade especial no ano de 2012, referência 2011 foram:

**Quadro 2 – Síntese do Total de classes e alunos em classes comuns com / sem apoio pedagógico especializado por tipo de necessidade especial.**

<b>Salas Comuns com Apoio</b>	<b>Salas comuns sem Apoio Especializado</b>
1.649	29.400
Alunos atendidos	Alunos atendidos
14.174	41.647

**Fonte:** CIMA/SEE-SP (CADASTRO DE ALUNOS - 31/SETEMBRO/2012)

Outro espaço também ampliado em busca de conhecimentos sobre essa temática e que discorrem sobre esse “boom” foi o da academia, sobretudo nas áreas que atuam com a formação somada à prática docente dos que atuam com esse alunado nos dois níveis da educação brasileira, o básico e o superior, além das modalidades de ensino.

Em análises realizadas por Bueno (2008), a partir de objetos científicos com foco nos descritores - inclusão escolar e educação inclusiva - verifica-se que a primeira produção defendida a se utilizar de um desses termos, com registro no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, ocorreu em 1997. Esse pesquisador identificou que entre 1997 e 2002, enquanto naquele apenas uma dissertação foi registrada, neste produziram-se 45 trabalhos.

Esses estudos propiciaram ações e saberes significativos, dentre eles, que todo sujeito é capaz de aprender, rompendo-se alguns mitos e práticas as quais preconizavam apenas o assistencialismo ou o atendimento sob a ótica da saúde; despertou a sociedade e as famílias para a questão; compilaram-se dados para identificar quem são esses sujeitos; ampliaram-se espaços com acessibilidade; produziram-se instrumentos para uso dessa demanda; entretanto, apesar desses estudos e pesquisas, algumas lacunas ainda se fazem presentes nesse campo de conhecimento e ensino, tais como, a referente às condições de atuação desses profissionais, uma vez que se tem constatado o distanciamento entre o legal e o real nos ambientes escolares, das intencionalidades às práxis formativas, principalmente, em virtude dos descasos dos governantes em efetivarem ações mais contundentes fazendo cumprir-se o que está instituído, tanto em relação aos recursos físicos e materiais, quanto ao humano.

Nesse contexto, não se pode desconsiderar que ao se tratar da inclusão, enquanto parte inerente da Educação especial, ainda existe um grande desafio, tanto para os pais, quanto para as escolas, as instituições de Ensino Superior, os legisladores, enfim, a sociedade. E isso

decorre das “[...] controvertidas interpretações de seu significado e também do alunado ao qual deve atender” (MAZZOTTA, 2008, p. 27).

Com essa compreensão é impossível manter-se neutro, distante e imparcial, ao contrário, verifica-se a necessidade de avançar, com vistas a superar possíveis omissões existentes na própria legislação, desencadeadoras de dubiedades, dentre elas: a que estabelece ao sujeito denominado “deficiente”, portanto, de inclusão, de “preferencialmente” estudar na rede regular de ensino; a dos cursos de formação inicial, compreendendo-se esta como a primeira habilitação/licenciatura do profissional, que ainda não têm conseguido proporcionar saberes contundentes capazes de “formarem” profissionais para atender com qualidade a essa atual demanda; por fim, em razão dos valores construídos pela sociedade, por meio dos aspectos: políticos, históricos, sociais e culturais estarem metamorfoseados pelos interesses, principalmente, mercadológicos (CARVALHO, 2006).

Diante de tal realidade e mesmo se constatando diversos esforços para se superar os entraves que tangem à questão da inclusão de pessoas com deficiências, no setor educacional e de modo mais abrangente da Educação Especial no Brasil, entende-se ser imperativo promover de modo mais sistemático e pleno, em todos os meios sociais, debates, denúncias, atuação consciente e atendimento às reivindicações permanentes dos profissionais envolvidos junto aos governantes e a sociedade.

Dentre essas ações está a formação docente, a qual se compreende como a principal ação para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Sabe-se não ser uma tarefa fácil, pois a história educacional brasileira indica isso, todavia mostra também que, mesmo devagar, em vários segmentos sociais “[...] a formação de professores está a transformar-se numa área válida e complexa de conhecimento e investigação, que oferece soluções e, por sua vez, coloca problemas aos sistemas educativos”. (GARCÍA, 1999, p.11). Dessa maneira, não se pode ignorar que esse assunto precisa e deve continuar a ser analisado de forma sistemática e permanente no campo educacional, pois se fazem presentes nas instituições escolares alunos que necessitam de práticas educativas capazes de lhes proporcionarem apreensão de novos saberes, independente de serem de inclusão ou não.

De tal modo, também se julga relevante estudar e, ao mesmo tempo, inteirar-se das ações dos responsáveis pelos órgãos institucionais públicos em prol dos docentes que atuam com alunos que precisam de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para sua formação e, ainda, se as intencionalidades desses formadores estão realmente na busca de

proporcionarem aos formados e, conseqüentemente, aos alunos com deficiência<sup>11</sup> a garantia de seus direitos educativos ou estão a serviço de atenderem a uma lógica mercadológica sustentada pelo sistema capitalista, voltado à preparação para o trabalho somente.

Por ser a atuação do Centro de Apoio Pedagógico Especializado-CAPE do Estado de São Paulo o objeto deste estudo e ter como problematização o seu atendimento às necessidades apresentadas pelos docentes em suas práxis educativas, enquanto órgão formador para aqueles que atuam com educação inclusiva, acredita-se ser imprescindível um recorte temporal, no caso, de 2001 a 2011, pois é o tempo de sua existência, englobando sua atuação enquanto implantador e implementador das políticas públicas inclusivas da SEE/SP e por ser responsável em oferecer suporte ao processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) na rede estadual de ensino.

Contudo, não se pode compreender a dimensão dessa formação sem fazê-la em um contexto maior, no da historicidade política, da reforma dos anos de 1990 aos dias atuais na Educação Brasileira e na do Estado de São Paulo, pois, já faz algum tempo que os estudiosos da Educação Especial e da inclusão no Brasil têm afirmado ser essa temática um assunto complexo, todavia importante e necessário, em razão das inúmeras vertentes que essas categorias têm ou não assumido na política nacional.

Inicialmente, é imprescindível especificar a conceituação de Educação Especial nesse estudo, desse modo, a mesma está sendo analisada de acordo com a LDB 9394/96, como “[...] modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Acrescida pela Res. n. 2/2001 que a enuncia como “um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais” (BRASIL, 2001).

Nessa concepção, constatam-se alguns aspectos importantes, como a de ser considerada uma modalidade de educação escolar, com oferecimento preferencialmente na rede regular de ensino e a do oferecimento aos educandos com necessidades especiais. Independente de qualquer sentimento de aceitação ou contrariedade (oposição) em relação aos ideais e conceitos instituídos na legislação brasileira, é necessário compreender o contexto no qual estão inseridos.

No transcorrer de sua história, parte da sociedade brasileira, estimulada por movimentos e ações internacionais buscou condições igualitárias para pessoas com

---

<sup>11</sup> Existem documentos e referenciais teóricos que se utilizam das expressões “deficientes”, “portadores de deficiência”, “portadoras de necessidades educacionais especiais”, mas aqui por opção será utilizada a expressão alunos com deficiência, com exceção nas citações diretas.

deficiência visando garantir-lhes seus direitos enquanto cidadãos e também a educação com a crença de que os mesmos pudessem usufruir da dignidade inerente aos seres humanos, todavia essa procura é contemporânea e, ocorre por meio de “medidas isoladas, de indivíduos ou grupos”. E, ainda, “a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiências podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados deste século” (MAZZOTTA, 2005, p. 15). Dentre essas está a Declaração Universal dos Direitos Humanos, tomada e proclamada pela Resolução 217, da Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948.

É relevante registrar que o Brasil é um dos signatários desse tratado e o mesmo fundamenta princípios existentes na Constituição Federal de 1988, como enfatiza Melo, Lira e Facion (2009). Outros documentos, apesar de muitos autores já os terem pontuado, mas que são marcos na questão inclusiva são: a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Declaração de Manágua (CILPEDIM, 1993) [...]. Apesar de muitos estudiosos já as terem elucidado, vale salientar que a Declaração Mundial de Educação para Todos, no campo da Educação Especial promove, a concepção de integração a todos os alunos em sistema regular de ensino. Enquanto, a Declaração de Manágua, aprovada em 03/12/1993, na República da Nicarágua, propõe no aspecto educacional em uma de suas metas a inclusão curricular da deficiência em todos os níveis da educação e na formação dos profissionais. Uma das justificativas para isso é de que todos os profissionais têm de se apropriar de conhecimentos que lhes deem condições para atuarem com pessoas de inclusão.

Observa-se que essas declarações instituem proposituras que vêm diretamente intervir no processo de formação dos educadores, uma vez que impõem responsabilização aos mesmos, como se eles fossem capazes de acabar, no caso específico da Educação Especial, com todos os desafios que lhes são inerentes. Bruno (2012, p. 2), vai mais além, coloca as diretrizes desses tratados como instrumentos de “[...] grande influência no pensamento e na formulação das políticas de Educação Especial em nosso país.” E ratifica seus argumentos, dentro desse contexto, ao afirmar que “por esse viés colocou-se em pauta o questionamento sobre as práticas pedagógicas, a gestão escolar, a reestruturação e organização da escola regular para o atendimento das necessidades educacionais especiais”.

Silva (2008) referindo-se à Declaração de Manágua (CILPEDIM, 1993), elucida que o fato de se instituir na composição curricular a deficiência, não se terá garantido a mudança

total no tratamento oferecido às pessoas com deficiência, no máximo, pode sensibilizar e, assim, colaborar no repensar de práticas educacionais inclusivas.

Como se verifica, esses documentos constituem referências para o atendimento às pessoas com deficiência e, no geral, preceituam uma nova perspectiva educacional, ou seja, de oferecer educação para todos, pois, anterior a esses tratados, a particularidade da Educação Especial no Brasil estava “[...] no âmbito da caridade pública e impedindo, assim, que suas necessidades se incorporassem no rol dos direitos da cidadania” (BUENO, 2004, p. 119). Outros aspectos a serem ressaltados são os caracteres médico, assistencialista e privatista que sempre tiveram essa educação no país,

O surgimento das primeiras entidades privadas de atendimento aos deficientes espelha o início de duas tendências importantes da educação especial no Brasil: a inclusão da educação especial no âmbito das instituições filantrópico-assistenciais e a sua privatização, aspectos que permanecerão em destaque por toda a sua história, tanto pela influência que exercerão em termos de política educacional, como pela quantidade de atendimentos oferecidos (BUENO, 2004, p. 111).

Segundo Sá et al (2008), o apoio reivindicado pelos docentes e as condições para o qual possam ensinar aos seus alunos em suas especificidades são atendidos, por parte dos órgãos responsáveis, de modo deficitário, ou seja, parcial e isolado; a demanda presente nas escolas atuais composta por alunos inclusos é considerada pelos professores um problema, superior as suas condições de trabalho, pois essa clientela exige a presença de uma equipe multidisciplinar de profissionais nas escolas, com formação especializada, capazes de atuarem em casos mais complexos de deficiência. Ratifica-se essa perspectiva, em razão de as instituições escolares terem matriculado discentes com deficiência em diversas modalidades e graus. Ainda, o de que a aprendizagem não é algo fácil de ser realizada, ao contrário, é um fenômeno complexo e exige apropriação de diversos campos do saber e nesse sentido, o da deficiência é apenas mais um. Conforme Pereira (2006, p. 62), “[...] pensar no atendimento às pessoas com deficiência é lidar com a diversidade humana de forma aberta, responsável e respeitosa [...]”.

O Brasil, no que tange à Educação Especial, em suas políticas educacionais a instituiu, por meio de sua legislação e, na atualidade, dentre as mais importantes estão a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172 de 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, apesar da legalização do direito a todos enquanto cidadãos, a uma educação de qualidade, essa mesma lei que a garante cria lacunas capazes de

não a promover de modo igualitário. Uma dessas lacunas encontra-se na própria LDB 9394/96, em seu artigo 58, ao referir-se a Educação Especial conceituando e instituindo a oferta de serviços dessa modalidade de ensino:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida **preferencialmente** na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, **quando necessário**, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, **sempre que**, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 1996, n.p. “grifo nosso”).

Observam-se avanços no texto da LDB 9394/96, pois ele reconhece a educação especial e refere-se ao seu “locus” no ensino regular, porém erra ao discriminar seu público alvo como portadores de necessidades especiais e ainda ao uso dos termos preferencialmente, quando necessário e sempre que, em relação ao atendimento oferecido na rede regular de ensino. “Concebe-se que esses termos podem gerar outra conotação, a da exclusão, uma vez que por ser “especial”, esse sujeito não se insere no lugar comum (MINTO, 2000). Essas falhas na legislação permitem, inclusive, o desrespeito às garantias legais do Brasil instituídas e não se traduzem em ações efetivas, capazes de favorecer à igualdade para todos, como preceitua a Declaração Mundial de Educação para Todos, assinada em 1990.

No ano de 2008, o Brasil depara-se com novas diretrizes para a educação especial, sob um novo paradigma de educação inclusiva. Esse documento tem em seu bojo o repúdio a quaisquer práticas excludentes, seja interna ou externamente à escola, garantindo por intermédio da Educação Especial, acesso, permanência e escolarização com qualidade aos alunos com NEES e seu sucesso em todos os níveis de ensino, no caso brasileiro, desde a educação infantil, primeira etapa da educação básica ao superior.

Faz-se importante considerar que, de acordo com os estudiosos do assunto e nos registros históricos da educação, a inexistência de escola para todos e - quando houve - a mesma sempre privilegiou as classes dominantes, ou seja, privilegiou as elites. No caso brasileiro, a exclusão ocorreu dos mais diferentes modos para os alunos com NEEs, quando não permaneciam em seus lares enclausurados, recebiam atendimentos em instituições especiais.

De acordo com a estudiosa Speroni (2010) a partir de Vygotsky, a academia concebe uma nova compreensão sobre sujeitos com NEEs, surgindo assim, a concepção de educação

inclusiva, superando a da integração e compreendendo ser essencial o acesso aos bens construídos pela humanidade (culturais) por todos.

Para isso, em conformidade com Queiroz Júnior (2010), a legislação gera aos sistemas de ensino o desafio de se organizarem não apenas para matricular, mas propiciar o atendimento às necessidades de todos os alunos. Azevedo (2001, p.vii) ratifica essas afirmativas em seu prefácio à segunda edição de seu livro “A Educação como Política Pública” quando explicita:

A dinâmica que se pode apreender nesse campo do conhecimento é resultante, seguramente, dos graves problemas que continuam a cercar a educação como prática social e, portanto, da inadequação das políticas educativas que estão sendo postas em ação para equacioná-los.

Diante dessa afirmação, observa-se que as ações políticas-educacionais se remetem muito mais como políticas de reparação, ou seja, almejam de algum modo, compensar os chamados excluídos pela sua condição, do que realmente contribuir para a modificação, de modo eficaz, de sua realidade. É como se o problema fosse fácil de resolver, como se bastasse garantir o acesso. Contudo, sabe-se que o problema é muito maior, está relacionado às questões econômicas, culturais e sociais, envolve o acesso sim, mas não é somente isso, envolve o reconhecimento das condições de cidadão dessas pessoas, e isso é, ainda, uma utopia para muitos. Segundo Prieto (2006, p. 33):

As instituições escolares, ao reproduzirem constantemente o modelo tradicional, não têm demonstrado condições de responder aos desafios da inclusão social e do acolhimento às diferenças nem de promover aprendizagens necessárias à vida em sociedade, particularmente nas sociedades complexas do século XXI. Assim, neste século em que o próprio conhecimento e nossa relação com ele mudaram radicalmente, não se justifica que parte expressiva da sociedade continue apegada à representação da escola transmissora de conhecimentos e de valores fixos e inquestionáveis.

Não se quer negar os avanços estabelecidos nos últimos anos referentes à universalização do ensino como direito de todos os alunos, bem como de práticas significativas desenvolvidas por uma parcela de educadores, mas sim, propiciar análises/reflexões sobre a temática.

O processo passa por crítica sobre o conteúdo do discurso e o da realização; entre o legal e o real e também sobre o fato de não se deixar de repensar as políticas públicas de educação especial e de vê-las como prioritárias nos ambientes considerados agentes sociais,



dentre eles, o escolar. Para isso, é preciso ter claro o contexto histórico e político que se está analisando e, no caso específico deste estudo, a partir das transformações pelas quais o Brasil passou com a implementação de políticas neoliberais da década de 90 aos dias atuais.

É necessário também esclarecer que o recorte temporal foi estipulado em virtude de se acreditar que, ao escrever desde os primórdios sobre a história da Educação Especial no Brasil, não se traria conhecimentos novos, que outros pesquisadores já o fizeram com propriedade, mas em razão do objeto desta pesquisa, o CAPE, ter completado dez anos em 2011, e sua implantação e implementação estar diretamente relacionada com as transformações pelas quais o Brasil passou a partir do início de 1990.

Nessa década, a situação sociopolítica mundial e a brasileira estavam vivenciando crises em todos os segmentos e, isso deu origem às amplas mudanças, inclusive nos campos educacionais, provocadas sob a égide do fenômeno denominado globalização e está definida como:

[...] estágio supremo da internacionalização. O processo de intercâmbio entre países, que marcou o desenvolvimento do capitalismo desde o período mercantil dos séculos 17 e 18, expande-se com a industrialização, ganha novas bases com a grande indústria, nos fins do século 19, e, agora, adquire mais intensidade, mais amplitude e novas feições. O mundo inteiro torna-se envolvido em todo tipo de troca: técnica, comercial, financeira, cultural (SANTOS, 2002, p. 79).

Muitos discursos passaram a ser proferidos em defesa da racionalidade, do cumprimento de metas, da eficiência. Pressupondo essa ideia de que “[...] a eficiência envolve o cálculo dos valores sociais, políticos e econômicos sacrificados ou alcançados pela política pública” (RUA, 2009, p. 29).

A Educação, sob essa ótica emergente de eficiência, tende a ser reduzida a um simples processo de treinamento, a uma instrumentalização de pessoas, a um aprendizado definido precocemente pelo ritmo de mudanças instantâneas e brutais com formas tecnicistas e organizacionais do trabalho, exigidas por uma desmedida competitividade. E, em nome dessa emergente necessidade, a Educação e a Educação Especial passaram a ser o foco, como nunca foram, principalmente, ao longo das duas últimas décadas.

Concebe-se que todos têm direito a ela. Não se está negando e nem se pretende fazê-lo, mas não se pode ser ingênuo a ponto de não se compreender as intencionalidades implícitas nas políticas públicas neoliberais, cujos objetivos encontram-se no barateamento da educação e que com a implementação dessas políticas reduzem-se as possibilidades de se explicar:

[...] a autonomia e o poder discricionário dos indivíduos no interior das organizações, como também a de não considerar o quadro político mais global ou a possibilidade de que a determinação dos fins depende de um amplo número de variáveis econômicas, políticas, sociais e culturais, não inteiramente manipuláveis pelos decisores (SÁ, et al., 2008, p. 29-30).

Ainda, que ao se atender aos interesses incutidos pelos organismos internacionais, dentre eles, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), estava se “qualificando” para o mercado de trabalho, com vistas ao lucro, principalmente dos países à época, considerados centrais.

Assim, nesse contexto histórico e político, em que o Estado está a serviço do capital, racionalizando e enxugando a máquina, desarticulando sistemas sob o pseudônimo da descentralização implanta-se e implementa-se o Centro de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE, no Estado de São Paulo.

## **2.2 CAPE: implantação legal**

A política educacional da SEE/SP, durante todo o recorte temporal deste estudo como se verificou está fundamentada nas diretrizes ideológicas do neoliberalismo, compreendendo-se este como um conjunto de ideias políticas e econômicas sem participação do Estado na economia, portanto, a serviço do mercado e da mais valia, com mais contundência, a partir da década de 1990, no Brasil. Todas as suas ações contemplam a extensão das políticas públicas do Brasil, que naquele momento e até os dias atuais estavam/estão sob a égide da Educação para Todos, “inclusive” aos de inclusão.

O CAPE no Estado de São Paulo, de acordo com seus idealizadores é “fruto do amadurecimento da consciência de direitos”, mas, naturalmente, é mais um reflexo das mudanças sociais em operação por todo o mundo, no início do século XXI. Sua origem está no interior da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), em continuidade ao trabalho desenvolvido pelo Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual (CAP).

No aspecto legal, o CAP foi normatizado pela Resolução SE n. 135, de 18 de julho de 1994, com fundamentos no artigo 3º do Decreto 38.641, de 17 de maio de 1994, (ANEXO C). Suas principais finalidades eram:

I - oferecer aos alunos deficientes visuais matriculados na rede estadual de ensino recursos apropriados para desenvolverem atividades relativas à leitura, à pesquisa e ao aprofundamento curricular, atendendo:

- a) em sua sede;
- b) nas unidades escolares desprovidas de sala de recursos;

II - promover a melhoria da qualidade de ensino desenvolvido nas classes comuns através do aperfeiçoamento constante dos professores especializados na área e do oferecimento de materiais adequados;

III - produzir materiais específicos através da informatização do livro Braille ou outras tecnologias modernas e promover sua divulgação e distribuição na rede estadual de ensino.

Entretanto, analisando seus objetivos verifica-se que, mais do que legalizar um atendimento, buscava-se inicialmente apoiar e dar suporte aos alunos, professores e familiares, bem como a formação continuada de professores em parceria com a universidade (BRUNO, 1994). Tal discussão é retomada em entrevista realizada com uma das idealizadoras desse projeto, professora Bruno (2006) à pesquisadora Resende (2007, p. 26), que apresenta os seguintes objetivos contemplados pelo CAP:

- a) Erradicação do analfabetismo e promover participação ativa de pessoas com deficiência, pais e professores;
- b) acesso aos recursos tecnológicos facilitadores da comunicação, aprendizagem, informação e acesso à cultura e conhecimento;
- c) implantação do Núcleo Braille Informatizado via sistema de rede para descentralização do livro didático para as escolas do interior do Estado;
- d) distribuição gratuita do livro didático (até então era pago);
- e) disponibilização de recursos específicos para aprendizagem da leitura-escrita, desenvolvimento curricular, extracurricular, provas e concursos;
- f) oferecer oficinas de informática, Braille, artes, Orientação e Mobilidade, AVD, adaptações de materiais didáticos entre outras;
- g) implantação de biblioteca Braile, audioteca, filmoteca, mapoteca, brinquedoteca e criação de espaço de arte e cultura para práticas pedagógicas inclusivas;
- h) estabelecer parceria com as universidades e organizações não governamentais, tendo em vista a formação continuada e aperfeiçoamento de gestores, professores do ensino regular, professores especializados, pais e voluntários da comunidade, tendo em vista criar rede de apoio, recursos humanos e didáticos para inclusão no sistema geral de ensino.

Outro aspecto importante na concretização desse projeto foi de que por intermédio dele, outros vieram e a inclusão passou a fazer parte de modo mais pontual das ações governamentais. Para Resende (2007, p. 30) o CAP-DV “[...] foi um divisor de águas, já que inicia um novo momento para o aluno com deficiência visual e para o professor de salas de recursos que poderá se dedicar a outras funções que não a de preparar material específico (que leva muito tempo)”.

Pelo princípio da inclusão escolar<sup>12</sup>, legislação em vigência e demanda existente o CAP agregou para si o gerenciamento e a definição de diretrizes que atendiam à demanda de alunos da rede pública estadual com NEE, deixou sua especificidade de atendimento aos deficientes visuais e estendeu suas ações aos demais alunos com NEE, com isso, sua denominação passou para Centro de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. Contudo, mais do que atender às solicitações e necessidades dos alunos e dos profissionais que atuavam na educação especial, essa reorganização ocorreu em virtude dos tratados internacionais assinados pelo Brasil e da necessidade de estar em consonância com Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 em seu artigo 58, da Deliberação CEE 05/2000, da Resolução SE nº 95/2000 e das políticas de ação governamental, as quais preveem um programa de atendimento aos alunos com NEE, preferencialmente, em classes regulares de ensino, bem como às escolas em reconhecer e responder a esses discentes, por meio de um currículo adaptado, profissionais capacitados, estratégias de ensino, uso de recursos e materiais didáticos específicos, acrescidos pela formação continuada docente, considerando que a mesma é necessária tanto aos professores especializados como aos professores do ensino regular, com vistas a garantir um percurso escolar de sucesso desses alunos com NEE, independente de qual deficiência apresentem. Para fins deste estudo, e em conformidade com a Resolução SE - 61, de 5 de abril de 2002, entende-se por apoio pedagógico especializado:

[...] o conjunto de serviços e recursos necessários ao processo de escolarização de alunos portadores de necessidades especiais decorrentes de deficiências sensoriais, físicas ou mentais; outras síndromes ou patologias; ausência de alunos à escola, por período prolongado, por necessidade de hospitalização; transtornos no processo ensino aprendizagem por superdotação, altas habilidades e/ou competências (SÃO Paulo, 2002, p 1).

Esse atendimento deve na prática oferecer aos alunos com NEE, recursos materiais, humanos, pedagógicos, físicos, dentre outros. No que tange aos recursos materiais pode-se citar: computadores, cadeiras e carteiras adaptadas, lupas, softwares, livros em braile, textos ampliados; no aspecto humano: interpretes de língua de sinais, cuidadores, psicólogos; no físico o cumprimento à legislação vigente de acessibilidade, entre outras especificidades, enfim, propiciar aos alunos condições efetivas de atendimento para que possam se apropriar dos conhecimentos trabalhados por seus professores e construídos pela humanidade.

---

<sup>12</sup> A compreensão neste estudo de inclusão está em consonância com a pesquisadora Bruno (2011, p. 1), “processo de transformação cultural, social e política”.

A partir dessa concepção e fundamentando-se na necessidade do cumprimento à legislação e aos seus ideais, alguns objetivos foram traçados pelo CAPE enquanto implantador e implementador de políticas educacionais inclusivas para a formação dos professores, tendo em vista que as diversidades das NEE exigem:

I - gerenciar e operacionalizar as demandas da Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação acrescentando-se a elas ação integrada com as Diretorias de Ensino sobre pertinência, acompanhamento e avaliação pedagógica dos convênios estabelecidos com Instituições educacionais especializadas por meio de classes descentralizadas;

II - definir diretrizes e efetivar as ações de educação continuada aos profissionais da rede estadual de ensino no que diz respeito às demandas didático-pedagógicas dos alunos com necessidades educacionais especiais;

III - subsidiar, apoiar e contribuir de forma efetiva e abrangente a rede estadual de ensino nas adequações ambientais, curriculares, metodológicas, mudanças de atitudes e perspectivas, para assegurar a educação básica aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais;

IV- oferecer apoio pedagógico especializado por meio de equipe multidisciplinar itinerante que deverá atuar em ação compartilhada com as Diretorias de Ensino;

V- pesquisar, selecionar, adaptar e produzir materiais didáticos específicos relativos às necessidades especiais demandadas, promovendo sua divulgação e distribuição na rede estadual de ensino (SÃO PAULO, 2002, n.p.)

Conforme se verifica, o CAPE ao atuar no gerenciamento, no acompanhamento e no suporte às ações regionais de educação especial, nos processos de formação continuada, na provisão de recursos e na articulação das escolas com a comunidade, deixa de atuar diretamente no atendimento com o aluno e direciona seu “[...] foco a orientação técnica de supervisores, assistentes técnico-pedagógicos, professores coordenadores especializados nas áreas de deficiência e outros a serem determinados pelo CAPE ou pela Diretoria de Ensino” (RESENDE, 2007, p. 41).

Para isso, atualmente, tem sob sua responsabilidade noventa e uma Diretorias Regionais de Ensino, com suas equipes de Supervisores, Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas (PCOP), a partir de 2012, denominados Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP)<sup>13</sup> para cada componente curricular e um de educação especial,

---

<sup>13</sup> Os PCNP são professores da rede pública estadual, designados, enquanto gestores implementadores da atual política, para exercerem funções de: I - acompanhamento e avaliação do ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos; II - atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente; III - assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional; IV - assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador; V - organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem; VI - conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores; VII - divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis.

garantindo a abrangência do atendimento nos Serviços de Apoio Especializado – SAPE, (Salas de Recurso, Classes Especiais e Classes Hospitalares).

Nos dias atuais, não existem salas de educação especial nas escolas estaduais paulistas. Essa extinção ocorreu mais intensivamente no final da última década em virtude de que “na década de 1990, em consonância com o movimento internacional em defesa da inclusão educacional, ocorreu a expansão da política de atendimento educacional da educação especial no Brasil, sobretudo em salas de recursos” (CORRÊA; REBELO, 2012, p. 2).

Em 2009, São Paulo, respeitando a proporcionalidade de habitantes com os demais entes da federação, foi o estado com maior número de matrículas no AEE, totalizando 30.300, conforme dados do censo escolar/INEP (2009-2010). Esse serviço permite à rede estadual de ensino, hoje, atender 14.174, alunos com deficiência, em 1.649 salas de recurso, voltadas para atividades complementares aos estudantes. Esses alunos são matriculados em classes regulares e utilizam as salas de recurso no contraturno, de acordo com suas necessidades. Entre 2000 e 2011, para atender a esse alunado, mais de 100 mil professores do ensino regular, de educação especial, professores coordenadores das instituições escolares, gestores e supervisores foram capacitados.

Esse atendimento estende-se para 294 convênios firmados entre a SEE/SP, por meio do Decreto 54.887/2009<sup>14</sup>, que autoriza a SEE/SP a representar o Estado na celebração de convênios com instituições sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, objetivando promover o atendimento a educandos com graves deficiências que não puderem ser beneficiados pela inclusão em classes comuns de ensino regular. Com eles, o número de alunos com NEE assistidos ultrapassa 33 mil. Desses convênios, 260 são unidades da Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e outros 34 são entidades assistenciais que também trabalham junto aos alunos com deficiência. Todos oferecem atendimento pedagógico e educacional aos alunos com deficiência motora, visual, intelectual, auditiva, além daqueles com autismo.

As APAEs, embora sejam parceiras do Estado, têm autonomia na constituição de seu sistema de ensino, dessa maneira, na contramão dos ideários políticos atuais de inclusão, possuem salas especiais de ensino. Todavia, nos convênios que a SEE/SP firma, consta a exigência de que esse atendimento seja para alunos com necessidades severas, com impossibilidades de frequentarem o ensino regular em instituições comuns e a escolarização oferecida é a dos anos iniciais, ou seja, do 1º ao 5º ano.

---

<sup>14</sup> Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/819554/decreto-54887-09-sao-paulo-sp>> Acesso em: 16 jan. 2013.

Com referência ao suporte do processo de inclusão escolar oferecido pelo CAPE, o mesmo envolve a produção de livros em braile e em tipos ampliados e, ainda, um Plano de Adaptação de Prédios Escolares, cuja execução está a cargo da Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE, com o objetivo de proporcionar acessibilidade física aos alunos com NEE nos prédios escolares.

Em análises a fontes documentais do CAPE, verifica-se que de 2001 a 2011 a formação continuada teve como prioridade as temáticas voltadas para a Educação Física Adaptada, Uso e Ensino do Soroban Adaptado para Cegos, Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, Superdotação/Altas Habilidades, Distúrbios Globais do Desenvolvimento, Atendimento Educacional no Contexto Hospitalar, Estudo de Caso, Tecnologias Assistivas, Comunicação Alternativa e/ou Suplementar e Dinâmica das Salas de Recurso.

Nesse contexto, a SEE/SP normatiza suas ações justificando a necessidade de oferecer condições para o desenvolvimento do programa de atendimento aos alunos da rede pública com NEE, a formação continuada, especialmente aos professores especializados, garantindo um percurso escolar de sucesso aos alunos com NEE e, ainda, as disposições da Deliberação CEE n. 05/2000, (ANEXO D), Resoluções SE n. 135/1994, (ANEXO E), n. 95/2000, (ANEXO F), n. 61/2002 (ANEXO G).

De acordo com essas legislações o direito de escolarização com qualidade está garantido aos alunos com NEEs, desde a etapa da educação infantil ao ensino médio, da Educação Básica. Isso é um avanço, pois houve épocas em que esses sujeitos nem acesso tinham à escolarização, quando muito, eram matriculados em instituições filantrópicas ou assistenciais, contudo, não basta normatizar, é preciso oferecer condições para a efetivação do que se institui e isso se torna um grande desafio quando as intencionalidades estão voltadas somente para a conquista de indicadores e metas, desconsiderando os ambientes escolares e as salas de aulas enquanto espaços capazes de propiciarem aos alunos, independente de ser com NEEs, apropriação de conquistas sociais, acadêmicas e culturais. Outro aspecto relevante é a incumbência instituída, segundo as legislações, aos professores de garantir a inclusão dos alunos com NEEs, pois assegurar isso, com, no máximo, uma OT de 8 horas a cada três meses é no mínimo uma condição desumana.

A CENP, denominada a partir de 2012, Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – CGEB, conforme Decreto Estadual n. 57, de 18/07/2011. Esse Decreto institui atribuições à SEE/SP, e vincula o CAPE ao Centro de Atendimento Especializado - CAESP (antes o vínculo era direto com a CENP). O CAESP acompanhará, orientará e prestará atendimento

pedagógico aos alunos (Sala de Recurso, Classe Regida por Professor Especializado<sup>15</sup>, Itinerância, Classe Hospitalar, escolas quilombolas, escolas conveniadas e credenciadas), aos pais (atendimento à comunidade por e-mail, telefone e visita monitorada ao CAPE) e aos professores (orientações técnicas e cursos, junto à Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores - EFAP). O CAESP é constituído por dois núcleos, pelo CAPE e pelo Núcleo de Inclusão Educacional - NINC. O primeiro responsável pela Educação Especial e o segundo, responsável pelas questões indígenas e quilombolas (diversidade), além do atendimento a outros públicos que requeiram atenção específica no Ensino Fundamental e Médio, respectivamente.

Essa nova estrutura institui ao CAESP atribuições referentes ao atendimento especializado e específico do público formado por alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, indígenas, quilombolas e outros. Será o núcleo que estabelecerá a política pública de atendimento à diversidade na SEE. A CGEB, por sua vez, por meio do CAPE e do NINC (CAESP), nas suas respectivas áreas de atuação, terá como atribuições:

- a) desenvolver materiais didático-pedagógicos adequados, orientando sua aplicação;
- b) especificar condições de acesso, instalações, mobiliário e equipamentos;
- c) acompanhar, orientar e prestar atendimento pedagógico a alunos, pais e professores;
- d) articular com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores a formação continuada do magistério em educação de alunos com necessidades especiais, educação indígena e outras modalidades específicas;
- e) manter registros de dados dos alunos com necessidades especiais e de alunos indígenas, quilombolas e outros que requeiram atenção específica no ensino fundamental e médio;
- f) propor a celebração de convênios com entidades especializadas para atender as demandas de educação de alunos com necessidades especiais e de inclusão educacional na rede escolar da Secretaria e operacionalizar sua execução;
- g) produzir e orientar a confecção de material didático específico para atender a educação especial e promover sua divulgação e distribuição para a rede estadual de ensino (SÃO PAULO, 2011, n.p.).

Para que a coordenação das ações necessárias à educação continuada de profissionais da rede estadual de ensino e das ações de apoio especializado referentes ao Programa de

---

<sup>15</sup> De acordo com a Resolução SE n. 11/2008, publicada em 01/02/2008, são classes regidas por professor especializado, observado o disposto no parágrafo único do art. 4º da Deliberação CEE 68/07, na escola regular, em caráter de excepcionalidade e transitoriedade, para atenderem alunos que não puderem ser incluídos em classes comuns, em decorrência de severa deficiência mental ou grave deficiência múltipla, ou mesmo apresentarem comprometimento do aproveitamento escolar em razão de transtorno invasivo do desenvolvimento.



Inclusão Escolar ocorram tem que contar com o apoio operacional da FDE, quando necessário, para:

I - efetivar ações de capacitação para todos os profissionais da rede estadual de ensino, no que diz respeito às demandas didático-pedagógicas dos alunos com necessidades educacionais especiais;

II - oferecer aos professores, recursos teóricos e técnicos apropriados ao desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais da rede estadual de ensino;

III - selecionar, adaptar, produzir e disponibilizar materiais didáticos específicos para a sua utilização por parte dos professores, alunos e comunidade escolar;

IV - adaptar os prédios escolares para atendimento de alunos com necessidades especiais. (SÃO PAULO, 2007, p. 1).

Essa política envolve o desenvolvimento de materiais didáticos específicos, com propostas pedagógicas que atendam as necessidades tanto de alunos, quanto de professores. Dessa maneira, o CAPE passou a ser o responsável pela discussão e encaminhamento das questões de acessibilidade arquitetônica, de material (mobiliário, kit escolar, tecnologia assistiva) e de comunicação, garantindo que os padrões especificados em normas técnicas de acessibilidade sejam seguidos na SEE/SP. Sua atribuição abrange, por exemplo, a elaboração e formatação de todo o material pedagógico em Braille (caracteres ampliados e digitais) para alunos de DV como também gerencia toda a verba da Educação Especial.

Após, tantas normatizações, instituindo e garantindo toda retaguarda estrutural, financeira, humana e pedagógica, acrescidas pelo que se verifica nos ambientes escolares elencam-se algumas constatações:

- 1) é direito de todos aprenderem e ter educação de qualidade – independente de ser aluno com necessidades especiais ou não;
- 2) existem sérias dificuldades na atuação dos docentes junto a alunos de inclusão – conforme se pode perceber na vivência em forma de acompanhamento em instituições de ensino;
- 3) há orientações técnicas permanentes, de fato, aos profissionais que atuam com inclusão;
- 4) poucos avanços são percebidos nos alunos com necessidades especiais no tocante à aquisição de conhecimentos.

A partir dessas assertivas surgem alguns questionamentos, dentre eles quais fatores/aspectos têm interferido para que a inclusão não ocorra de fato? Política de resultados e meritocracia é a melhor para que o professor e aluno concretizem os processos de ensino e aprendizagem com eficácia? Formação docente continuada sob a ótica de orientações técnicas

é a melhor diretriz a ser seguida para que se formem docentes e escolas inclusivas? Respostas imediatas e irrefletidas têm surgido com facilidade, todavia, faz-se necessário um aprofundamento em pesquisas para se confirmar/responder ou não aos questionamentos acima.

### **2.3 CAPE: Ações Centralizadas de Apoio e de Formação Docente Continuada**

Um dos grandes desafios do mundo contemporâneo é formar profissionais capazes de atuar com as incertezas e complexidades geradas nele. Na educação não é diferente: o fazer pedagógico do professor é realizado de acordo com seu olhar sobre o mundo e suas concepções a respeito dele. Dessa maneira, teoria e prática complementam-se para que o mesmo possa sistematizar conhecimentos, buscando sanar as necessidades docentes apresentadas no contexto do processo educativo, ou seja, do ensinar e do aprender.

O professor precisa, pois a realidade exige, estar em constante processo de aprimoramento, tendo em vista a sistemática e a contínua mudança nos aspectos social, econômico e político, mas, principalmente, em razão dos avanços tecnológicos de informação e comunicação que se processam na sociedade. Assim, no sentido de formar os docentes que atuam com educação especial e em salas de recurso no Estado de São Paulo, bem como dar-lhes condições de trabalho, o CAPE nesses dez anos realizou diversas atividades de formação, bem como instituiu legislação por meio da SEE/SP e disponibilizou recursos materiais e financeiros à Educação Especial, conforme consta em seu relatório: “Centro de Apoio Pedagógico Especializado – 10 Anos” (SÃO PAULO/SEE, 2011).

De acordo com Resende (2007, p. 44) “A proposta é que, a partir do trabalho realizado no CAPE, cada Diretoria de Ensino organize sua capacitação para repassar aos seus professores, tornando-os multiplicadores”. Para isso e conforme a intencionalidade de formação elucidada por essa pesquisadora, no ano de 2001, o CAPE convoca os supervisores e Assistentes Técnico-Pedagógicos, hoje, PCNP, de todas as DER do estado, responsáveis pela educação especial para O.T.<sup>16</sup>, com vistas a implementar na rede pública estadual as novas vertentes de inclusão, ou seja, a da educação para todos, sob a ótica dos órgãos, leia-se financiadores internacionais. Essa O.T. contemplou os especialistas nas várias áreas da deficiência existentes no sistema. Observa-se que, apesar do discurso inovador, a prática de

---

<sup>16</sup> Define-se OT, conforme Res. SEE n. 61/2012, como todo e qualquer espaço de reuniões de caráter pontual, sistemático ou circunstancial, que objetive o aprimoramento da prática profissional do servidor, com vistas a subsidiá-lo com informações específicas que aperfeiçoem seu desempenho.

formação docente continuada para essa implementação retorna à época tecnicista, em que os profissionais, entre eles, os professores eram “treinados” para executarem determinadas tarefas. Essa ótica formativa baseia-se na possibilidade de se formar profissionais com conhecimentos uniformes, nivelando-se os saberes, sem pôr em risco os princípios ideológicos da classe dominante (CASTRO; FACION, 2009).

No campo da educação especial, compreende-se que seria um retorno ao arquétipo de integração, não de inclusão, haja vista que essa perspectiva de formação traz o viés mecanicista do saber-fazer docente, permitindo o recrudescimento de um modelo educacional centrado na apropriação de conteúdos específicos relativos ao ensino, ou seja, a formação acaba se voltando para um perfil de alunos homogeneizados, excluindo, por alguma razão, aquele que não se encaixa no perfil aspirado. Para romper com isso, “é preciso superar velhas concepções, modificar o pensamento educacional, o imaginário presente nas comunidades escolares sobre o ato educativo em todas suas dimensões: políticas, administrativas, estruturais, organizacionais, atitudinais e pedagógicas” (OLIVEIRA, 2009, p. 71).

Ao se resgatar as ações realizadas na Educação Especial pelo Estado de São Paulo, com o recorte temporal referente à existência do CAPE, ou seja, entre 2001 e 2011, verifica-se a instituição/implementação da legislação, diretrizes, acompanhamentos centralizados e descentralizados, cursos, dentre outros, junto aos formadores da rede estadual, alocados nas noventa e umas DERs do Estado de São Paulo, no caso os supervisores responsáveis pela Educação Especial e os PCNPs de cada diretoria de ensino e aos formados por eles.

Dentre as diversas ações centralizadas oferecidas de formação continuada aos docentes, no ano de 2001, o CAPE, inicia elucidando a Lei 10.958/2001, que torna oficial a Língua Brasileira de Sinais – Libras e os demais recursos de expressão a ela associados, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente na e da comunidade surda. Compreendendo-se por recursos de expressão, conforme parágrafo único do artigo 1º da presente lei, “[...] a comunicação gestual e visual com estrutura gramatical própria, cuja singularidade possa ser incorporada ao acervo cultural da Nação” (SÃO PAULO, 2001). A equipe do CAPE, discute com a Rede as Novas Diretrizes Curriculares da Educação Especial e a inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais com deficiência visual e auditiva.

O CAPE realizou seu Primeiro Encontro Estadual de Educação: “A Inclusão no Cenário Escolar”, em 2002. Nesse mesmo ano, por meio da Resolução SE n. 10/2002 estabeleceu orientações e procedimentos para celebração de convênios com instituições de ensino especializado, principalmente as APAE. Promoveu também orientações básicas aos

docentes que trabalhavam com crianças deficientes visuais, sobre o uso de brinquedos, como um dos recursos para inclusão de alunos com NEE e realizou o curso, em dois módulos, de “Adaptações de Acesso ao Currículo”.

Em 2003, investiu em ações voltadas para o atendimento educacional no contexto hospitalar. Disponibilizou recursos para modernização das salas de recurso para surdos; promoveu orientações técnicas sobre as transformações na Educação, na Educação Especial, na Educação Inclusiva: o novo papel do professor; realizou curso de “Educação Física Adaptada”, “Ensino de Língua Portuguesa para Surdos” e grafia “Braille em Língua Portuguesa, Matemática e Química”.

No ano de 2004, trabalhou-se com os docentes a questão do ensino de Língua Portuguesa para Surdos, bem como o Projeto Escolas de Apoio à Inclusão na Capital de São Paulo; Implantou-se o Núcleo de Produção Braille em Araçatuba/SP, realizou ações comemorativas aos Dez Anos de Salamanca (1994), além de promover avaliação dos Impactos da Declaração de Salamanca nos Sistemas Educacionais de Diferentes Países. Por fim, promoveu por intermédio da Identificação e Atenção às Necessidades Educacionais Especiais ações referentes ao Planejamento e Implementação da Ação Pedagógica.

Em 2005, pontuando sobre os avanços da Educação Especial, o CAPE publicou o livro “Leitura, Escrita e Surdez”; promoveu a 1ª Mostra Estadual intitulada “Por uma Escola Acolhedora e Inclusiva”; instituiu a concepção da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, sob a ótica de novos rumos e novos papéis; acompanhou e avaliou a dinâmica da Telessala para alunos de inclusão e retomou a política de instalação da Itinerância a todas as DER do Estado, tendo como objetivo a divulgação do vídeo Novos Rumos, Novos Papéis e avaliar o funcionamento do Serviço de Apoio Pedagógico Especializado (SAPE); organizou o Projeto Orientação e Mobilidade e implantou o Núcleo de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS).

Em 2006, por meio da Resolução SE n.8 de 26/01/2006, (ANEXO H), o Secretário da Educação, enfatizando em seus discursos a necessidade da oferta de condições que agilisassem o atendimento aos alunos da rede pública estadual com necessidades educacionais especiais; o disposto no Parecer CNE/CEB n. 17/2001, Resolução CNE/CEB n. 02/2001 (ANEXO I) que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; a política de ação governamental, que prevê o atendimento dos alunos da rede pública com necessidades educacionais especiais, pautada no princípio da inclusão resolve que os dispositivos da Resolução SE n. 95, de 21/11/2000, passem a vigorar com uma nova redação e

que garantam aos alunos com NEEs atendimento que lhes facilitem sua independência e inserção na sociedade. Para isso:

Os Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes) serão implementados por meio de:

I – aulas ministradas por professor especializado, em sala de recursos específicos, em horários programados de acordo com as necessidades dos alunos, e, em período diverso daquele em que o aluno frequentou a classe comum da própria escola ou de unidade diversa;

II – aulas ministradas por professor especializado, em atendimento itinerante;

III – aulas em classes especiais para alunos que, em virtude de condições específicas, não puderem ser inseridos nas classes comuns do ensino regular (SÃO PAULO, 2006, p. 1)

Nesse mesmo ano, o CAPE implanta o Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille na DER-Marília e faz acompanhamento das ações descentralizadas por ele. Inicia a ação Um olhar para a Superdotação, produz o livro Braille e em tipos ampliados e promove o 4º Encontro sobre Inclusão.

Quanto aos cursos de atualização realizados foram: “Introdução a Libras”, “Sistema Braille e Código Matemático Unificado” e “Uso e ensino do Soroban Adaptado para Deficientes Visuais”. Observa-se que 2006 foi um ano de ações voltadas para a questão da deficiência visual e auditiva.

O ano de 2007 foi marcado por nova legislação: Deliberação CEE n. 68/2007, (ANEXO J), que fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais no sistema estadual de ensino, fundamentada na Lei n. 7853/1989, no Decreto n. 3.298/99, na Lei n. 9.394/96, no Decreto n. 3.956/2001 e na Resolução CNE/CEB n. 02/2001, Parecer CNE/CEB n. 17/2001 e Indicação CEE n. 70/2007, aprovada em 13 de junho de 2007; Resolução SE n. 32/2007 (ANEXO K), que dispõe sobre o desenvolvimento das ações do programa de atendimento aos alunos da rede pública com necessidades educacionais especiais.

Por intermédio dessas legislações a SEE/SP, gestão Serra (2007-2010) e com fundamento nas disposições do artigo 58 da Lei n. 9.394/1996, considerando a importância de se oferecer ágeis condições quanto ao desenvolvimento das ações do programa de atendimento aos alunos da rede pública com necessidades educacionais especiais; a formação continuada, especialmente aos professores especializados, garantindo um percurso escolar de sucesso aos alunos com necessidades especiais e disposições da Deliberação CEE n. 05/2000; das Resoluções SE n.135/1994, n. 95/2000, 61/2002 e n.130/2002, resolve que caberá à CENP a coordenação das ações necessárias à educação continuada de profissionais da rede

estadual de ensino e das ações de apoio especializado referente ao Programa de Inclusão Escolar - CAPE, contando com o apoio operacional da Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE, quando necessário para:

- I - efetivar ações de capacitação para todos os profissionais da rede estadual de ensino, no que diz respeito às demandas didático-pedagógicas dos alunos com necessidades educacionais especiais;
- II - oferecer aos professores, recursos teóricos e técnicos apropriados ao desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais da rede estadual de ensino;
- III - selecionar, adaptar, produzir e disponibilizar materiais didáticos específicos para a sua utilização por parte dos professores, alunos e comunidade escolar;
- IV - adaptar os prédios escolares para atendimento de alunos com necessidades especiais. (SÃO PAULO, 2007, p.1).

Por meio da Resolução SE n. 2/2007, (ANEXO L), alterando o dispositivo da Resolução SE n. 8/2006, no que tange à necessidade de ampliar as possibilidades de implementar o atendimento itinerante - SAPES, da área da Educação Especial, desenvolvido junto a unidades escolares da rede pública estadual. Desse modo, a organização dos SAPES nas Unidades Escolares, terão que observar:

- I - o funcionamento da sala de recursos será de 25 aulas semanais, para atendimentos individuais ou de pequenos grupos com turmas entre 10 e 15 alunos, de modo a atender alunos de 2 ou mais turnos;
- II - as aulas do atendimento itinerante, a serem atribuídas ao docente titular de cargo como carga suplementar e ao ocupante de função-atividade na composição da respectiva carga horária, serão desenvolvidas em atividades de apoio ao aluno com necessidades especiais, em trabalho articulado com os demais profissionais da escola;
- III - o apoio oferecido aos alunos, em sala de recursos ou no atendimento itinerante, terá como parâmetro o desenvolvimento de atividades que não deverão ultrapassar a 2 aulas diárias;
- IV - o funcionamento da classe especial será de 5 aulas diárias destinadas ao atendimento de, no mínimo 10 e, no máximo 15 alunos. (SÃO PAULO, 2007, p. 1).

Ainda, nesse mesmo ano, o CAPE apoiado pela legislação instituída continua seu trabalho de acompanhamentos das ações descentralizadas, estendendo seu olhar para a questão da Superdotação, na Dinâmica da Sala de Recursos e promove o curso de atualização “Uso e Ensino do Soroban Adaptado para Deficientes Visuais”.

O ano de 2008 foi um marco para a Educação Especial, pois se inicia a inversão de matrículas, ou seja, o que antes era domínio de salas especiais apresenta-se em salas regulares. Diante dessa realidade, 30 ações envolvendo formação continuada são realizadas e nesse caso, também descentralizadas. Promove-se encontro sobre o Programa Ler e Escrever

(alfabetização), Gestando Escolas Eficazes, TDAH, LIBRAS on-line. Orientações técnicas para atribuições e práticas na sala de recursos de Deficiência Mental (Intelectual), Informática DOSVOX, Dislexia, Classe Hospitalar, Educação Física Adaptada, Surdocegueira, Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, Altas Habilidades, Comunicação Alternativa, Recursos de Acessibilidade ao Computador, Tecnologia Assistivas foram disponibilizados.

Promoveu encontros de Dirigentes Regionais de Ensino e Supervisores de Ensino na sede do CAPE, otimizou recursos financeiros às DER para a Educação Especial, intensificou o uso de tecnologias à formação continuada por meio de videoconferências, publicou o livro “Um olhar para as Altas Habilidades: construindo caminhos” e designou um Professor Coordenador para cada DER do Estado de São Paulo (91) em suas Oficinas Pedagógicas.

As oficinas pedagógicas das DERs são espaços onde os docentes das unidades escolares têm para receber orientações e subsídios para o exercício de sua prática. É constituída por PCNPs de todos os componentes curriculares, que atuam como articuladores na implementação do currículo oficial por meio de cursos, disponibilização de materiais pedagógicos e orientações didáticas aos professores.

Em consonância com a legislação federal, em 2009, o CAPE por meio da SEE/SP publica a Resolução SE n. 38/2009, (ANEXO M), que dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais - Libras, nas escolas da rede estadual de ensino, à vista das disposições da Lei nº 10.098/2000, da Lei nº 10.436/2002, do Decreto Federal nº 5.626/2005 e, considerando a necessidade de se garantir aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, o acesso às informações e aos conhecimentos curriculares dos ensinos fundamental e médio.

Em seu artigo 1º, essa resolução institui às unidades escolares da rede estadual de ensino a inclusão em seu quadro funcional docentes com qualificação e proficiência na Língua Brasileira de Sinais - Libras, quando tiverem alunos surdos ou com deficiência auditiva, que não se comunicam oralmente, matriculados em salas de aula comuns do ensino regular. Em seguida, publica-se o Decreto n. 54.887/2009 que autoriza a Secretaria da Educação a representar o Estado na celebração de convênio com instituições sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, para que se promova o atendimento aos educandos com graves deficiências que não puderem ser beneficiados pela inclusão em classes comuns de ensino regular. Por meio de suas atribuições o CAPE continua com a política de distribuição de kits escolares para alunos com deficiência visual e compra de mobiliário adaptado. Nesse ano, foram instituídas 37 novas salas de recurso.

Entre 2009 e 2010, não houve ações formativas centralizadas, a atuação do CAPE esteve voltada para questões internas, ações descentralizadas e na disponibilização de recursos materiais e pedagógicos, bem como na consolidação da política de instituir salas de recurso. Entre esses dois anos, somaram-se 96 novas salas.

Em 2011, as ações centralizadas de capacitação aos formadores (Supervisores e Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico) das 91 DERs e professores de salas de recurso totalizaram 23, entre orientações técnicas, Seminário, Cursos, videoconferência e conferência, conforme Relatório CAPE- 10 Anos (SÃO PAULO, 2011, n.p.), (ANEXO N).

#### **2.4 CAPE: Ações Descentralizadas de Formação Docente Continuada**

Em análise aos documentos disponibilizados pelo CAPE no que tange às ações descentralizadas de formação docente constata-se que se realizou em 2001, por meio de videoconferência discussões sobre as Novas Diretrizes Curriculares da Educação Especial e disponibilizou o vídeo “Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares aos profissionais dessa modalidade de ensino que atuam na rede estadual”.

Entre 2002 e 2007, suas ações foram de acompanhamento das ações descentralizadas, mas não apresentou em seu relatório quais foram essas ações, subentendendo-se serem orientações técnicas voltadas à Deficiência Visual, Educação Física Adaptada e SAPES em razão de suas ações centralizadas estarem voltadas ao atendimento desse público, e, ainda, a questão da Superdotação. Incentivou também a realização de cursos de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (LS) junto as DER do estado, em atendimento à lei federal 10.436 de 24/04/2002, que em seu art. 4º garante a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior.

A DER-Jales/SP não oferece o atendimento de interpretes de LS em razão, de não haver professores interessados e, ainda, dos “candidatos” externos às escolas não serem habilitados para a função. Outro problema, quando se pensa nos moldes de formação docente, instituído pelas políticas educacionais vigentes no estado de São Paulo é o de atendimento aos alunos disléxicos. Por não serem concebidos como alunos com NEE, os professores que atuam no ensino regular, bem como na educação especial não são formados ou recebem subsídios pedagógicos para atuarem com esse público.



Na sequência, em 2008, conforme elucidado anteriormente, teve uma intensa formação continuada, tanto centralizada (São Paulo capital) quanto descentralizada (São Paulo interior) pelo CAPE, mas sem especificações das temáticas abordadas.

Já em 2009, em registros de documentos da DER-Jales/SP constata-se que foram realizadas quatro orientações técnicas de formação continuada. Sendo todas voltadas aos supervisores, diretores, professores coordenadores das escolas e professores coordenadores da oficina pedagógica de todas as diretorias de ensino (capital e interior) com as temáticas: Implementação da Proposta Curricular - Educação Inclusiva: um olhar abrangente e Um Olhar para as Altas Habilidades.

Em 2010, os professores coordenadores receberam orientações, por intermédio da videoconferência “Autonomia do Deficiente Intelectual para o Encaminhamento ao Mundo do Trabalho e Reflexões sobre Assuntos Pertinentes à Deficiência Intelectual”, para esclarecer e fortalecer em suas escolas a implementação e acompanhamento das ações necessárias ao melhor atendimento dos alunos com NEE.

Realizou-se também a Orientação Técnica “Educação Especial: Práticas e Atribuições do Serviço de Educação Especial” aos professores especializados das salas de recurso de Deficiência Intelectual, com o objetivo de subsidiar o trabalho dos professores nas práticas e atribuições das salas de recurso, com ênfase na Avaliação Pedagógica.

De acordo com o CAPE, em 2011, a formação continuada realizada por ele envolveu orientações técnicas sobre Transtornos Globais de Desenvolvimento, Arte e Educação – Inclusão e Música e Práticas e Atribuições do Serviço de Educação Especial e videoconferências “Aspectos Pedagógicos do Acompanhamento das Escolas Especiais” e Acompanhamentos pelo PCNP de Educação Especial nas escolas de ações que envolvem o desempenho de alunos com necessidades especiais.

Conforme se constata, a década de existência do CAPE concretizou-se histórica e politicamente, de ações junto aos educadores, voltadas à concepção inclusivista, em contrapartida, verifica-se a ausência dessa escola que é para todos no âmbito estadual e regional e mais uma vez pergunta-se: onde está (ão) o(s) entrave (s)?

## **2.5 CAPE: Formação Continuada entre 2001 e 2011 aspectos quantitativos**

Ao assumir, por meio institucional, a formação docente inicial e continuada dos profissionais da educação, o CAPE planeja suas ações para o ano subsequente e as apresenta

em OT, considerada dentre outras, como formação continuada, aos supervisores e PCNPs responsáveis pela Educação Especial de cada DER do Estado de São Paulo.

Assim, subentende-se que os aspectos quantitativos, tornam-se mais significativos do que a aquisição de conhecimentos por parte dos formados e, nessa situação especificamente, acrescenta-se mais uma indagação: em que essa orientação técnica irá subsidiar a atuação do professor em sala de aula?

Coaduna-se com os preceitos de que os espaços de aprendizagem no mundo contemporâneo não se encerram nas salas de aula, mas são nelas que a docência se constitui e é a partir delas que os professores necessitam estar sendo formados, com as especificidades e particularidades que a sua relação com o ensinar e aprender exige. Parece que para o centro formador os indicadores, nos dias de hoje, têm relevância maior e isso se comprova quando se observa o quadro 3. Entre o período de 2001 a 2011, de acordo com dados registrados pelo CAPE foram atendidas um total de 110.400 pessoas, sendo professores, professores coordenadores das instituições escolares, gestores, supervisores de ensino. Atendimento esse, por meio de formações presenciais e a distância, centralizadas e descentralizadas.

**Quadro 3:** Relação de pessoas atendidas pelo CAPE

<b>ANO</b>	<b>PESSOAS ATENDIDAS</b>
<b>2001</b>	1.620
<b>2002</b>	4.658
<b>2003</b>	7.311
<b>2004</b>	15.801
<b>2005</b>	11.834
<b>2006</b>	6.074
<b>2007</b>	16.596
<b>2008</b>	16.660
<b>2009</b>	16.372
<b>2010</b>	6.810
<b>2011</b>	6.664
<b>Total</b>	<b>110.400</b>

**Fonte:** Centro de Apoio Pedagógico Especializado – SEE/2011.

Esses números são significativos, porém, é preciso que sejam considerados em números absolutos, uma vez que esses profissionais da educação, em sua maioria, participam

nas diversas ações oferecidas, ou seja, a formação continuada é realizada com os mesmos profissionais que atuam em salas de educação especial ou de recurso, contudo, é considerada a cada ação como se fosse um outro sujeito. Por exemplo, a professora X participou de dez ações formativas oferecidas pelo CAPE nos três últimos anos. Ela será contada como se fosse dez profissionais sendo formados e, no entanto, é o mesmo profissional que está sendo formado, desse modo, compreende-se que deveria contar-se apenas uma vez.

A formação Docente Continuada, centralizada e descentralizada realizada pelo CAPE atende a todos os profissionais da Educação (ensino regular e educação especial), tem alunos cadastrados no sistema considerado de inclusão, e, em sua maioria, são atividades pontuais. Tanto as participações nas OTs, quanto os cursos, seminários, videoconferências, os acompanhamentos nas unidades escolares e a otimização das legislações vigentes junto às equipes gestoras e docentes visam o desempenho dos alunos com NEE, mas essas formações mostram suas fragilidades quando não oferecem momentos para que os professores que atuam nessas salas (de recurso) reflitam suas práticas a partir de uma teoria apresentada e discutida entre seus pares. Quando o desenvolvimento do potencial humano fica restrito apenas ao conhecimento historicamente acumulado, aos recursos e domínio das ferramentas de comunicação e informação, desconsiderando que o mesmo é um ser que se desenvolve nas relações, nas interações e no social. Isto, também é essencial na Educação Especial, mas se constata que essa concepção formativa acabou-se na EE reduzindo seu papel e tornando-se apenas instrumental. Quando se forma professores por meio de OTs, não se permite a emancipação e a autonomia do docente, conseqüentemente, não se institui práticas de reflexão sobre a prática pedagógica.

Outra fragilidade é que, ao se formar professores coordenadores em OTs, nem sempre elas chegam aos docentes, mesmo porque, em virtude desses profissionais não serem especialistas, não conseguem “multiplicar” com embasamento científico aquilo que está a ser multiplicado. Esta prática institui hierarquização do conhecimento e, na verdade, quem tem que dominar e ter participação ativa nesse processo é o professor de AEE. Ele é que conhece as necessidades e especificidades educacionais dos alunos com que atua, inclusive cabe-lhe fazer o suporte para atender aos demais professores da escola.

Um aspecto importante a se considerar é o de que parece não existir uma estratégia de consolidação e articulação entre as ações centralizadas e descentralizadas do CAPE com os demais programas e projetos da SEE/SP, uma vez que nos Programas considerados

prioritários pela pasta não existe nenhum projeto específico de formação aos docentes que atuam em salas de recurso e/ou alunos com NEE.

Nesse capítulo, buscou-se apresentar o contexto histórico e pedagógico em que ocorre a formação docente continuada dos que atuam em salas de recurso no estado de São Paulo, por intermédio das ações centralizadas e descentralizadas que o órgão formador, instituído pela SEE/SP realiza. Por meio das análises verificou-se que a formação docente continuada está fundamentada em concepções “vazias” “fragmentadas” e “fragilizadas” de formação, haja vista que não se observou transposição dos aspectos teóricos que envolvem a organização político-educacional para a efetivação de escolas inclusivas na prática cotidiana escolar, ao contrário, as formações estão num contexto técnico e formal, impossibilitando o pensar e repensar dos docentes na e da sala de aula, pois existe um impedimento “[...] político-organizacional para que se possa ofertar às crianças aquilo que elas necessitam para sua aprendizagem, independentemente de apresentarem necessidades educacionais especiais” (OLIVEIRA, 2009, p. 72).

Por serem as ações de formação globalizantes, genéricas, abstratas e pontuais, desconsiderando os casos específicos de cada educador e de cada escola, acabam dificultando os momentos de reflexão e construção de práticas transformadoras, surgidas na atuação direta dos docentes junto aos alunos de AEE, desrespeitando assim, suas individualidades; a convivência com os pares para ampliação das discussões e oportunidades de se romper com práticas mecânicas, tecnicistas e despolitizadas.

Enfim, compreende-se que em detrimento aos ideais humanísticos da cultura universal tem-se investido em “ideais pragmáticos, instrumentais e mercantis” (KASSAR, 2009, p. 32) contribuindo assim, por meio da formação docente continuada com a materialidade da perpetuação mercadológica.

Na busca de fundamentar as ideias apresentadas acima é oportuno apresentar exemplos reais de professores formados pelo CAPE. Nesse sentido, o próximo capítulo versará sobre a temática formação continuada de professores que atuam em salas de recurso nas escolas vinculadas à DER Jales/SP, enfatizando a concepção dos envolvidos: formador e formados.

### 3. FORMADORES E FORMADOS PELO CAPE: RESULTADOS E DISCUSSÕES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

*[...] educador é aquele que educa, isto é, que pratica a educação. Portanto, para alguém ser educador é necessário saber educar. Assim, quem pretende ser educador precisa aprender, ou seja, precisa ser formado, precisa ser educado para ser educador.*

*Demerval Saviani*

Para se abordar a questão dos formadores e dos formados pelo CAPE faz-se necessária, inicialmente, uma análise a respeito de como essa formação tem se processado no Estado de São Paulo, com vistas a compreender o trabalho do educador que atua junto aos alunos com deficiência e dos efeitos que sua atuação gera na aprendizagem desses alunos. Historicamente, a formação docente para a Educação Inclusiva em seus primeiros passos ocorria por meio de cursos no ensino médio, com cargas horárias diferenciadas, muitas vezes concentrados e quem ministrava eram os estabelecimentos federais.

Em São Paulo, de acordo com Mazzotta (1993), essa modalidade de curso foi realizada no instituto de Educação Caetano de Campos. Nesse período, como elucida o próprio Mazzotta (1993), as diretrizes formativas dividiam-se em duas vertentes: a educacional e a médico-pedagógica. Hoje, essa realidade ao menos na rede pública estadual de São Paulo é diferente, para se ministrar aulas é preciso, no mínimo, formação inicial em nível superior, com habilitação/especialização na especificidade da deficiência. Essa situação é alarmante quando se analisa dados do INEP, pois no Brasil, apesar da legislação que contempla a questão da formação docente, inicial ou continuada, ainda existe muita precariedade nas maneiras em que as leis são implementadas.

Dentre as leis existentes no Estado de São Paulo, como a Deliberação CEE n. 94/2009, (ANEXO O), há o estabelecimento das normas para o sistema de ensino estadual no que tange à formação docente, exigindo-se especialização, com, no mínimo, 600 horas, e que se concebe nesse estudo, insuficientes para atender a todas as variantes que interferem na prática docente, principalmente, do profissional que atua em salas de recurso para alunos com deficiência. Justifica-se essa concepção em virtude da diversidade, grau e níveis de comprometimento desses discentes.

Ao se retomar o processo histórico pelo qual passou a formação docente oferecida pelo CAPE observa-se que muitas denominações e concepções foram utilizados. Quanto à ótica dada ao formador sobre as temáticas que envolvem a formação dos professores de SR é aquela diagnosticada, por intermédio de avaliações orais ou escritas, realizadas nas formações

de modo geral, contudo, as necessidades dos formandos em suas particularidades são ignoradas e acabam distanciando-se do problema real, ou seja, do que está ocorrendo na sala de aula e que interfere diretamente no êxito ou não do processo educativo.

Imbernón (2001, p. 24), faz um resgate das formas que o formador é visto pelos professores e as formas de ver a formação dos professores da década de 1980 aos dias atuais. Nesse estudo, ele constata que os docentes sentem a necessidade de uma construção coletiva, com todos os agentes sociais envolvidos, na busca de mudanças da realidade educativa e social que estão inseridos, como também, de um produto assimilável de forma individual, mediante conferências ou cursos ditados para elaboração de projetos de transformação, com intervenção da comunidade e pesquisa sobre a prática.

Pelissari<sup>17</sup> (2005) enfatiza que o formador é constituído de modo processual e isso requer, dentre outros aspectos, tempo, investimento individual e disponibilidade para rever-se (autoavaliação). No que tange à formação docente continuada ela pontua existirem seis desafios, hoje: o de criação de um contexto investigativo de formação; o de análises das necessidades formativas dos professores; o de análises das práticas dos professores em sala de aula; o de atuação em trânsito entre o papel de professor e de formador; o da compreensão dos processos de aprendizagem do adulto-professor e, por fim, o fazer parte de um coletivo de formadores: o trabalho colaborativo.

Nóvoa, em seu artigo: “Para una formación de profesores construida dentro de la profesión”<sup>18</sup>, elucida a existência de uma concordância discursiva quanto aos princípios que se devem adotar na formação de professores mas, que esses princípios, raramente se concretizam nos programas de formação de professores. Ao questionar o porquê de isso acontecer, responde que o fato está no distanciamento da profissão docente, das suas rotinas e culturas profissionais, em relação à formação realizada. Pontua que cinco propostas de trabalho devem inspirar os programas de formação de professores:

- Asumir un fuerte componente práctico, centrado en el aprendizaje de los alumnos y en el estudio de casos concretos, teniendo como referencia el trabajo escolar;
- Realizarse desde dentro de la profesión, basándose en la adquisición de una cultura profesional y concediendo a los profesores con más experiencia un papel central en la formación de los más jóvenes;
- Dedicar una atención especial a las dimensiones personales de la profesión docente, trabajando esa capacidad de relación y de comunicación que define el tacto pedagógico;

---

<sup>17</sup> Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAfLkcAE/os-seis-desafios-formador>> Acesso em: 17 jan. 2013.

<sup>18</sup> Disponível em: <[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09.pdf)> Acesso em: 17 jan. 2013.

- Valorar el trabajo en equipo y el ejercicio colectivo de la profesión, reforzando la importancia de los proyectos educativos de escuela;
- Caracterizarse por un principio de responsabilidad social, favoreciendo la comunicación pública y la participación profesional en el espacio público de la educación. do a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação (NOVOA, 2009, p. 203).

Para Saviani (2009) a formação e o exercício docente no Brasil, na atualidade, têm perspectivas desanimadoras e essa realidade impõe superação e enfrentamento de alguns desafios pertinentes às orientações e à consistência dessa formação. Entre eles:

- a) fragmentação e dispersão das iniciativas, justificadas pela chamada “diversificação de modelos de organização da educação superior;
- b) descontinuidade das políticas educacionais;
- c) burocratismo da organização e funcionamento dos cursos no qual o formalismo do cumprimento das normas legais se impõe sobre o domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente;
- d) separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas no âmbito dos sistemas de ensino;
- e) o dilema pedagógico expresso na contraposição entre teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre conhecimento disciplinar e saber pedagógico-didático;
- f) jornada de trabalho precária e baixos salários (SAVIANI, 2009, p. 74)

Nessa perspectiva, em que os debates se conflagram a respeito da melhoria da educação brasileira e paulista, é primordial que se conceba a formação docente como parte viva de um processo dinâmico, sistemático e contínuo, que segundo Queiroz Junior (2010, p. 52), na

[...] importância da formação continuada, fica evidente a necessidade de nos debruçarmos sobre as propostas atualmente desenvolvidas, sob o risco de desenvolvermos junto aos professores ações que não propiciem mudanças em suas concepções e práticas e, por consequência, nos espaços escolares.

Esse risco perpassa a formação continuada do professor que atua com inclusão em salas de recurso, em sua maioria, tornam-se mais presentes e difíceis de serem superados, pois existem variantes, dentre elas, as políticas de formação, as concepções sociais sobre a temática, o modo como é direcionada a gestão escolar que interferem de modo mais pontual nesse campo do ensino. Em razão disso, entende-se que o professor deve ser o sujeito desse processo, pois o seu saber faz parte dos requisitos de sua formação, em sua voz se validará a eficácia das formações oferecidas. Outro aspecto importante a se considerar é que o docente passa por situações contraditórias em sua formação inicial e essas situações se tornam mais complexas no entrelaçamento com outros docentes, em suas práxis educacionais, em sua

disposição de trabalhar em prol da emancipação do aluno, entre outros desafios que enfrentará em sua profissão.

Dentre os desafios está o conhecimento, por ser uma construção humana, concretizado em diferentes contextos: histórico, político, cultural e social e, em variadas e múltiplas dimensões. No caso particular do saber científico, ou seja, em que inexiste causalidade linear entre os múltiplos fatores que determinam sua dinâmica, o pesquisador tem o desafio de compreender como se produz determinada realidade. Para isso, nesse estudo, utilizou-se de dados quantitativos e qualitativos coletados nos referenciais teóricos, nos documentos oficiais do CAPE e da DER/SP, nas legislações estadual e federal, como também, no questionário aplicado aos professores.

Cabe primeiramente mencionar que antes da aplicação do questionário foi solicitado por escrito, por intermédio de termo de autorização (APÊNDICE A), à Dirigente Regional de Ensino para realização da pesquisa de campo. E aos docentes, sujeitos da pesquisa, termo de consentimento (APÊNDICE B), após declaração da pesquisadora (APÊNDICE C) referente à pesquisa.

Por meio do questionário (APÊNDICE D), buscou-se detectar os “olhares”, os “sentimentos” e, principalmente, as “concepções” que os docentes atuantes nas salas de recurso das escolas subordinadas à DER-Jales/SP, têm no exercício de seu trabalho docente com vistas a responder aos objetivos propostos desse estudo. Dessa maneira, com a aplicação do questionário aos treze docentes, que correspondem a 100% dos que atuam na educação inclusiva na DER-Jales/SP, considerada uma amostra significativa, respeitando sua proporcionalidade com relação aos números dos professores da rede estadual de São Paulo, como fonte de pesquisa para a análise da eficácia na formação continuada em serviço que o Estado tem proporcionado a esses profissionais.

No transcorrer do processo de análises dos temas apontados anteriormente, pretendeu-se enfatizar como as políticas públicas e os responsáveis pela formação docente continuada em serviço interferem e geram concepções distorcidas da realidade que se apresenta. Para isso, se abordou as políticas de formação docente do Estado de São Paulo, bem como as ações formativas centralizadas e descentralizadas do CAPE oferecidas aos profissionais que atuam em salas de recurso no Estado e, mais especificamente, na DER-Jales/SP.



### 3.1 Resultados e Discussão da Pesquisa de Campo

A parte A do questionário contemplou o tema referente à formação dos docentes pesquisados e seu tempo de docência. Para isso, foram questionados sobre os cursos de graduação e pós-graduação que fizeram e há quanto tempo lecionam. Acredita-se na importância desses dados para a identificação profissional dos docentes que estão atuando na rede estadual da DER-Jales/SP e também para futuras formações, conforme quadro 4.

**Quadro 4: Perfil Formativo de Docentes que atuam em Salas de Recurso na DER-Jales/SP.**

SUJEITOS	FORMAÇÃO	EXPERIENCIA (anos)		
		MAG	EE	SR
D1	Ensino Superior: Pedagogia (inst. pública) Especialização: Psicopedagogia (inst. privada)	13	13	10
D2	Ensino Superior: Pedagogia (inst. privada) Especialização: Deficiência Mental (inst. privada)	16	16	6
D3	Ensino Superior: Pedagogia (inst. privada) Especialização: Deficiência Mental (inst. privada)	25	18	4
D4	Ensino Superior: Pedagogia (inst. privada) Especialização: Psicopedagogia (inst. privada)	26	26	14
D5	Ensino Superior: Pedagogia (inst. privada) Especialização: Deficiência Mental (inst. privada)	25	24	17
D6	Ensino Superior: Pedagogia (inst. privada) Especialização: Deficiência Mental (inst. privada)	20	15	15
D7	Ensino Superior: Pedagogia em Deficiência Mental (inst. privada) Especialização em Psicopedagogia (inst. privada)	25	25	25
D8	Ensino Superior: Pedagogia (inst. privada) Especialização: Deficiência Intelectual (inst. privada)	18	14	3
D9	Ensino Superior: Pedagogia (inst. privada) Especialização: Deficiência Mental e Psicopedagogia (inst. privada)	14	10	5
D10	Ensino Superior: Pedagogia (inst. pública) Especialização: Psicopedagogia (inst. privada)	15	15	6
D11	Ensino Superior: Letras (inst. privada) Especialização: Deficiência Intelectual (inst. privada)	25	23	3
D12	Ensino Superior: Pedagogia (inst. privada) Especialização: Psicopedagogia (inst. privada)	16	6	6
D13	Ensino Superior: Pedagogia com habilitação em Deficiência Auditiva (inst. pública) Especialização: Psicopedagogia (inst. privada)	18	11	4

**Fonte:** Questionário Aplicado aos docentes 2012.

Nesse estudo, todos os docentes que participaram estão em exercício na rede pública estadual. São professores com habilitação em Pedagogia, com exceção de um, que é habilitado em Letras. Dos treze docentes, três fizeram pedagogia em universidade pública, um com habilitação em deficiência auditiva. Em termos de pós-graduação, todos fizeram especialização em instituição privada, sendo sete especializadas em psicopedagogia e sete em Deficiência Mental (Intelectual). Um fez duas especializações: mental e psicopedagogia. Nenhum cursou ou está cursando *stricto sensu*, seja mestrado ou doutorado.

Ao se basear no que aponta Saviani (2009a, 2009b) quanto às mudanças nas políticas de formação docente ocorridas nas últimas décadas no Brasil, desde a formação inicial, vai se constatar nos professores pesquisados que o princípio da privatização do ensino superior se faz presente. Verifica-se isso quando se analisa a formação inicial dos docentes pesquisados: 77% deles concluíram suas graduações em cursos privados, noturno e em três anos e somente 23% realizaram em universidades públicas.

Os treze professores que responderam ao questionário atuam em diferentes escolas da rede pública estadual subordinadas à DER-Jales/SP. Isso corresponde a nove municípios: Jales, Paranapuã, Santa Albertina, Nova Canaã Paulista, São Francisco, Dirce Reis, Vitória Brasil, Urânia e Santa Clara D' Oeste. Sendo que, 11 atuam em escolas que contemplam o ensino fundamental Ciclo II (6º ao 9º ano) e ensino médio e 2 em escolas com ensino fundamental Ciclo I e II (2º ao 9º ano) e ensino médio. Dentre eles, um acumula cargo, atuando em duas escolas de municípios diferentes. Nenhum exerce função que não seja de docência.

Quanto à experiência docente, 100% têm mais de dez anos no magistério e 92% de docência em Educação Especial, porém em salas de recurso esse percentual cai significativamente, apenas 38,4% de docentes têm mais de dez anos de experiência nesse tipo de ensino. Isso é compreensível, pois vem ao encontro das políticas implementadas pela SEE/SP, nos últimos anos.

Apesar desse estudo não ter como objeto a sala de recurso, mas ela ser contemplada em função dos docentes que nela atuam, entende-se ser necessário elucidar algumas referências a mesma, uma vez que mediante alguns estudos pode-se verificar a “preferência” de implantação, por meio das políticas de Estado em implementá-las nas redes públicas e sistemas educativos.

Em elucidação anterior pontuou-se que os alunos com NEE têm assegurado pela CF/88, LDB 9.394/96, parecer do CNE/CEB nº. 17/01, na Resolução CNE/CEB n. 2/09/01,

na Lei nº. 10.436/02 e no Decreto nº. 5.626, de 12/05 o direito à educação (compreendendo nesse momento como à escolarização) realizada em classes comuns e ao AEE (complementar ou suplementar), e que este deve ser realizado, preferencialmente, em salas de recurso na escola onde estejam matriculados, em outra escola, ou em centros de atendimento educacional especializado.

O AEE legalmente garante o reconhecimento e atendimento às particularidades de cada aluno com NEE. Pois bem, isso pode ocorrer em Salas de Recurso Multifuncionais, ou seja, deve ser um ambiente organizado, com os mais diversificados materiais didático-pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às NEE dos alunos. Isso significa que essas salas devem ser projetadas com vistas a oferecer suportes necessários às necessidades dos alunos com NEE, para que os mesmos se apropriem dos conhecimentos construídos pela humanidade. Para isso, os sistemas devem propiciar o atendimento no contraturno do horário das classes comuns, não podendo ultrapassar dez horas semanais. Uma mesma sala de recurso tem a função de atender aos alunos com as mais variadas deficiências, seja para menos ou para mais, em relação à normalidade concebida pela legislação, em conformidade com a Organização Mundial da Saúde - OMS, por exemplo, altas habilidades/superdotação, hiperatividade, déficit de atenção, entre outras NEE, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação.

Nas diretrizes de organização das SR, está implícito a concepção de que a escolarização de todos os alunos, com ou sem NEE, deve ser realizada em classes comuns, reconhecendo que cada criança aprende e se desenvolve de maneira diferente e que o AEE pode ser desenvolvido em outro espaço escolar. Ao frequentar o ensino regular e o atendimento especializado, o aluno com NEE tem assegurado seus direitos. Contudo, surge a dúvida: como é possível a um docente, habilitado em educação especial, em uma determinada área de deficiência, ser capaz de propiciar aos seus alunos com os mais diversificados graus e níveis de NEE, com poucas horas de atendimento semanal, muitas sem os recursos e a formação continuada dos professores necessários, promover efetivamente avanços nas aprendizagens de seus alunos assistidos?

Acredita-se que a SR é um avanço quando se olha para trás, no que tange ao atendimento realizado pela educação especial brasileira, mas há de se convir, que transformando os docentes de AEE em “salvadores da pátria” por meio das SR, se está responsabilizando um profissional pelo sucesso ou fracasso de algo que é mais abrangente, ou seja, a precarização do papel da educação especial na perspectiva da educação inclusiva por

meio de uma política educacional de enxugamento da máquina, privatização do ensino, consequentemente, em sua maioria, deficitários e em descompasso com práticas pedagógicas condizentes com a realidade que se apresenta em virtude do distanciamento entre teorias e práticas (NÓVOA, 2009).

Na parte B, correspondente ao tema Intenções, ao se investigar as intencionalidades das formações constata-se que o número dessas formações contraria as necessidades apresentadas pelos docentes e ao mesmo tempo divergem dos registros em documentos oficiais que consideram os acompanhamentos nos horários de trabalhos pedagógicos realizados pelo PCNP como de formação continuada.

De acordo com um dos docentes (D1)<sup>19</sup> sujeito deste estudo, quando questionado como avalia as formações recebidas e se elas vêm ao encontro de suas necessidades pedagógicas respondeu: “As formações são boas, porém, são somente uma vez ao ano, um dia, deixando assim em dúvida muitas de nossas necessidades pedagógicas”. Essa resposta mostra que para esse professor os encontros pontuais não conseguem suprir seus anseios profissionais (pedagógicos) para melhor atuar junto aos seus alunos.

Essa realidade de formação alijada, pontuada pelo D1 aparece nos dizeres de Freitas (2004, p. 113) quando denuncia que “as políticas de formação atuais continuam enfatizando a desresponsabilização do Estado do financiamento público, a individualização das responsabilidades dos professores, pela centralidade [...], evidenciando um processo de desprofissionalização [...]”. Contraopondo-se a essas práticas implementadas por essas políticas de estado mínimo, compreende-se que é atribuição dos formadores (CAPE e DER) oferecerem condições ao docente de ser um pesquisador, capaz de investigar, sistematizar e produzir conhecimentos para sua atuação profissional, por intermédio dos mais diferentes instrumentos didático-pedagógicos, ou seja, leituras diversificadas, produções escritas, uso de diferentes recursos tecnológicos, materiais lúdicos, dentre outros, em seu ambiente de trabalho, junto aos seus pares, propiciando aos seus alunos condições de avançarem em suas aprendizagens, pois não adianta ter os recursos se o professor não souber utilizá-lo.

Verifica-se pelos dizeres dos professores que essa formação continuada não é realizada de modo que lhes possibilitem vivências e a construção progressiva dos procedimentos elencados acima, e dessa maneira, concebe-se que dificilmente será possível que essas ações formativas atuais contribuam para o desenvolvimento pessoal desse docente e ainda, potencializá-lo para que sua atuação pedagógica favoreça sua prática profissional.

---

<sup>19</sup> D1 – Para fins didáticos, os docentes serão enumerados de D1 a D13, de acordo com o uso de suas respostas.

Quanto as possíveis mudanças em sua prática pedagógica, a partir da formação que o CAPE oferece e participa constata-se unanimidade nas respostas dos docentes de que houve avanços em suas concepções e paradigmas sobre a questão da inclusão. Segundo eles é por intermédio da formação continuada, que podem refletir sobre aspectos inerentes ao saber pedagógico, dentre eles: “leva a reflexão sobre o sistema de leitura e escrita”.

“Sobre a dificuldade de concentração, memorização e o desenvolvimento das atividades com materiais concretos para o aprimoramento cognitivo dos alunos” (D2); “sim, pois todas as capacitações fazem com que eu repense como estou trabalhando, busque experimentar<sup>20</sup> novas atividades e me sinta mais segura” (D5); “sim, pois traz novas informações<sup>21</sup> que vêm de encontro com a necessidade do aluno”. “Mudou minha concepção, esclarecendo minha visão da deficiência intelectual, trouxe metodologias inovadoras<sup>22</sup> em cálculos que aplico nos alunos com deficiência intelectual, levando-os a compreenderem melhor o cálculo” (D7); “as avaliações são diferenciadas e há mais abertura para nosso esclarecimento pedagógico” (D6); “permite trocas de experiência” e “interação com problemas diversos” (D8). O professor D1 respondeu que a formação continuada promovida pelo CAPE “tem gerado mudanças apenas na minha prática<sup>23</sup>, mas existe muita dificuldade para trabalhar com o professor da classe comum em relação a adaptação do currículo<sup>24</sup> e a própria aceitação desse aluno na sala regular”.

Essas respostas merecem algumas considerações, de treze professores pesquisados, 69,23% participaram de menos de quatro formações nos últimos três anos; 23,07% entre quatro e sete formações e 7,7% em mais de dez. Há de se pensar em como essas poucas oportunidades de contato com novos conhecimentos são capazes de gerar as transformações e apropriações de saberes necessários para que esses docentes possam superar as fragilidades de suas formações, suas inseguranças como foi elucidado pelos D1 e D13 e, em contrapartida, prepará-los para que seus trabalhos pedagógicos promovam aprendizagens significativas em seus alunos.

De acordo com Bruno (2011), em entrevista ao Centro de Educação e Reabilitação para Deficientes Visuais – LMC, quando questionada sobre a transformação, seja da escola ou do ensino e se isso não implicaria em mudanças na política educacional enfatiza:

---

<sup>20</sup> Grifo nosso.

<sup>21</sup> Grifo nosso.

<sup>22</sup> Grifo nosso.

<sup>23</sup> Grifo nosso.

<sup>24</sup> De acordo com o professor a expressão “adaptação do currículo” está alicerçada nas diretrizes nacionais para a Educação Especial propostas pelo MEC/SEF/SEESP.

[...] o que mais nos preocupa para essa transformação é a formação de professores da educação especial, comprometidos não apenas com o atendimento das necessidades individuais das crianças com deficiência visual, mas com o engajamento nos projetos coletivos da escola, profissionais capazes de colaborar com a prática pedagógica, participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico, do Plano de Desenvolvimento Educacional, do Plano de Inclusão, documentos que contemplam as necessidades específicas e educacionais especiais dos alunos com deficiência visual (BRUNO, 2011, p. 3).

Apesar dessa pesquisadora referir-se a uma especificidade de profissional que atua com determinada deficiência, ou seja, a visual, compreende-se que seu olhar abrange a educação especial e a formação docente como um todo e, nesse aspecto, emerge a inquietação da possibilidade de um professor colaborar de modo efetivo com todos os projetos elencados por essa educadora, mediante uma formação docente continuada constituída em um período de três anos, por três ou quatro encontros formativos, com, no máximo, 24 horas de duração e distanciados de sua realidade educativa.

Uma análise crítica sobre a formação docente continuada propiciada atualmente aos professores da educação especial e especificamente de salas de recurso no estado de São Paulo e, conseqüentemente, na DER-Jales/SP, conforme os dizeres de D1 e D13 é possível supor que essa formação geral e esparsa tem contribuído pouco para a educação desses profissionais. Outro aspecto relevante a se registrar são as terminologias utilizadas por alguns professores, conforme grifo na página 89. Termos como: experimentar, minha prática, metodologias inovadoras e informações remetem às concepções empresariais, denotando assim, que, nesses dez anos pesquisados, a inculcação de que a educação, independente de ser especial ou não, está a serviço de diretrizes mercadológicas.

Ainda, quando D13 afirma que “os cursos oferecidos sanaram muitas dúvidas existentes na prática pedagógica, as informações e capacitações foram, na maioria delas, utilizadas, outras não, pois não eram compatíveis com a clientela [...]”, agravando-se ainda mais pela dificuldade de se “[...] trabalhar com o professor da classe comum em relação à adaptação do currículo e à própria aceitação desse aluno na sala regular” (D1), denota-se que a formação de professores e a qualificação do ato de ensinar e do aprender, na perspectiva de efetivação da educação inclusiva, envolvem formação profissional não apenas do docente que atua na SR, mas, dos que atuam no ensino regular, mesmo que seja com um mínimo de formação, tendo em vista que a expectativa é a de inclusão dos alunos com NEE, e ainda, dos docentes especializados, seja para atender aos alunos com NEE, seja para auxiliar no trabalho pedagógico dos professores de salas regulares que incluem esses alunos.

Nesse sentido, não se pode desconsiderar que “[...] os fundamentos da prática pedagógica para a inclusão enfatizam a discussão e as tomadas de decisões coletivas, ações dinâmicas e flexíveis, com modificações constantes para atender à singularidade dos alunos e a realidade de cada contexto cultural e educacional” (BRUNO, 2011, p. 4).

Em relação aos materiais, 100% dos docentes pontuaram que os recebem e os renovam, pois o CAPE realiza pesquisa por intermédio da PCNP, anualmente, em busca da identificação das necessidades pedagógicas dos docentes para suas práticas educativas.

De acordo com os professores “o material disponibilizado se mostra de grande valia para o aprendizado do aluno, incentivando o mesmo ao seu desenvolvimento cognitivo” (D3). “Sim. Além de uma variedade de materiais pedagógicos conto com vários produtos eletrônicos (TV, vídeos, computador, impressora, rádio, internet)” (D4). “Sim. O material é encaminhado de acordo com as necessidades da turma e quando precisamos de algo especial solicitamos a DER e fomos atendidos” (D8).

Em contraposição, D11 e D12 justificam as ausências de materiais nas salas que atuam por terem sido implantadas há apenas dois anos. Somente D1 elucida que os materiais geralmente vêm para o ciclo I<sup>25</sup>, e de que, portanto, são insuficientes. “A escola recebe materiais geralmente para o ciclo I, portanto, não são suficientes, pois, a sala de recursos atende aos alunos de ciclo II também”. Ainda sobre a questão dos materiais didático-pedagógicos D9 respondeu:

Com certeza recebemos excelentes materiais didático-pedagógicos, riquíssimos, mas o saber manipular depende de estudos também. Quanto ao desempenho dos alunos, isso só ocorrerá se os mesmos forem utilizados de acordo com ‘a necessidade’, de maneira pontual, necessária e com intervenções, isso depende de qual objetivo se quer atingir, na verdade, o professor tem que estar preparando outros materiais também, para que isso ocorra na prática recebemos muitos materiais de consumo, para que isso ocorra de verdade, humanamente correto, o professor tem que conhecer o aluno, partindo das necessidades e construindo habilidades. Enfim, o material didático-pedagógico, tem que ser renovado ou construído de acordo com a necessidade do aluno que é atendido.

Diante das elucidações acima pode se constatar que os investimentos realizados contemplam mais recursos materiais que humanos e isso também reflete as diretrizes mercadológicas impostas à educação paulista. É preciso dizer que não se quer defender a ausência dos recursos pedagógicos aos professores para que possam exercer suas funções educativas, mas sim às possíveis intencionalidades contidas em uma política que investe mais

---

<sup>25</sup> Os primeiros cinco anos do ensino fundamental, conforme LDB 9394/96.

em recursos e procedimentos metodológicos, do que no conhecimento do profissional que atua em educação, seja ela especial ou não.

Para um Estado que discursa sobre a pretensão de atender seus alunos com NEE com qualidade é preciso fazer mais do que tratar a formação continuada de seus educadores com foco no custo/benefício. É preciso fazer esses profissionais sujeitos nessa ação e isso perpassa as experiências de sala de aula, onde alunos e professores, como partes dos processos de ensino e aprendizagem para a construção de uma escola inclusiva, independente das NEE, possam enriquecer e contextualizar os conteúdos trabalhados e, conseqüentemente, construir uma identificação com o saber trabalhado.

A parte C, constituída pelo tema Ações, buscou responder se o grau de aplicabilidade das orientações técnicas, dos recursos pedagógicos e dos cursos promovidos em formação continuada pelo CAPE foi efetivado (incorporado) pelo docente em sua sala de aula no cotidiano, bem como se ele concorda com a concepção instituída pelas políticas públicas vigentes no país de que todos os sujeitos com deficiência têm que ser incluídos, preferencialmente, na rede regular de ensino e de como ele avalia os resultados apresentados pelos alunos com os quais trabalha na sala de recursos, a partir da aplicabilidade das formações recebidas pelo CAPE.

Os docentes, em 70% responderam que aplicam em média 75% do que lhes é oferecido em sua formação. No caso, curso de LIBRAS, OT sobre Alta Habilidades/Superdotação, Educação Física Adaptada, TEACCH- ensino Estruturado para o aluno com Deficiência Intelectual, praticas e Atribuições das Salas de Recursos e Classe Especial, dentre outras. Contudo, a maioria discorda de que todos os alunos têm que ser matriculados em sala regular de ensino, porque, segundo eles, “existem alunos com sérios comprometimentos, e os professores da rede regular de ensino não estão capacitados para trabalharem com eles” (D12).

D8 enfatiza que não concorda com as políticas públicas vigentes quanto ao aspecto de que todos os sujeitos com deficiência têm que ser incluídos na rede regular de ensino e justifica: “porque há muita coisa a ser feita, pois a rede regular de ensino não está totalmente preparada para receber toda essa clientela”. D4 discorda também, pois segundo ele, “a prática é diferente da teoria, questão da idade e série, acessibilidade”. D13 enfatiza:

[...] por ter muitos deficientes com sérios comprometimentos e os professores da rede regular de ensino não estarem capacitados para trabalhar com eles, “em meu ponto de vista a inclusão aos indivíduos portadores de deficiência teve talvez um crescimento parcial, mas ainda apresenta dificuldades, sendo preciso ser mais aperfeiçoada e estudada para seu melhor desenvolvimento. Tanto professores,



quanto diretores e funcionários das escolas precisam de apoio e de uma capacitação para estarem devidamente preparados para receberem o aluno com deficiência. A inclusão é um assunto complexo para muitos e não compreendida, encontra-se nessa complexidade alguns pontos que devem ser estudados com precisão.

Existem os que disseram sim, contudo ressalvaram com algumas ponderações, tais como as que se apresentam abaixo.

Sim, desde que “todos”, envolvidos com a Educação ofereçam humanamente aprendizagem, desenvolvimento pessoal, prática pedagógica verdadeiramente coletiva, multifacetada, dinâmica e flexível, requerendo mudanças significativas na estrutura e no funcionamento das escolas, na formação humana e continuada dos professores, respeito nas relações família-escola e que a força transformadora, de uma educação inclusiva aponta e cobra uma sociedade politicamente “inclusiva” (D9).

Sim, eu concordo. Porque todo ser humano necessita de estímulos positivos, independente de ser deficiente ou não. O convívio será bom para ambos e o desafio de participar de cada dia de aula fará toda a diferença. No entanto, os professores precisam ser preparados e estarem dispostos às mudanças. É fundamental o auxílio de um cuidador que, na maioria das vezes, não tem (D7).

Ainda, de acordo com D3 as necessidades apresentadas pelos alunos são diferentes e dessa maneira os temas abordados pelo CAPE necessitam de algumas adaptações. D11 avalia como um “trabalho em longo prazo, mas se for regrado, tratado e trabalhado tem resultados positivos na vida social, emocional e acadêmica”. Dentre os treze docentes somente uma fez referência sobre a importância de se aliar teoria com a prática e de que as formações devem contemplar isso. E os que estão de pleno acordo defendem seus pontos de vista, principalmente, amparados nos aspectos legais da inclusão. Conforme de D3

[...] comungo do entendimento exposto pelas políticas públicas, pois todo indivíduo possui direitos iguais e o sujeito com deficiência intelectual por estar inserido em uma sociedade possui os mesmos direitos, dentre eles, a sua inclusão na rede de ensino, visto que o mesmo é capaz de aprender no seu ritmo; sendo assim devemos respeitá-lo, observando que todo DI ao ser estimulado é capaz de responder a tal estímulo. (essa professora atua junto a alunos com DI, grifo nosso).

Concordo plenamente, pois podemos verificar diariamente através dos nossos alunos e dos alunos que estão vindos para nós, que é possível viver todas as diversidades e que é necessário mudar os conceitos e opiniões formadas pela sociedade. Hoje, com vários recursos utilizados estamos vendo alunos com todo tipo de necessidade especial chegarem à universidade e ao mercado de trabalho (D10).

A relação escola-família e sociedade é um dos eixos principais da proposta inclusiva. A escola é um espaço social e público e, por assim ser, tem papel fundamental na implementação de propostas que propiciem discussões e decisões coletivas capazes de promoverem avanços efetivos relacionados ao processo de inclusão. No entanto, para que isso aconteça, o professor precisa ser valorizado enquanto profissional e nas últimas décadas tem-se constatado que o seu papel, em virtude das políticas de Estado implementadas estão mais para executor de tarefas do que de um ser pensante, formador de opinião e capaz de realizar transformações sociais que não estejam vinculadas à qualificação de seus alunos para o mercado de trabalho. Segundo Namó (2007),

A valorização do professor se dá de duas maneiras: propiciando oportunidades de considerar novas possibilidades e apoiando a experimentação e reflexão. Estas duas formas referem-se à democratização e autonomia do professor em relação ao contexto de sua unidade escolar, sua direção, sua diretoria de ensino, etc. (NAMÓ, 2007, p. 57)

Compreende-se que existe a necessidade de se formar para a emancipação por meio do senso crítico e não somente para que o professor exerça atribuições de seu ofício. Deve-se contemplar aspectos culturais, que nos últimos anos foram sobrepostos pelo econômico.

Por fim, a parte D que contempla o tema Desafios, ao se abordar sobre os desafios enfrentados nas mudanças promovidas pelas políticas e se concorda que todos os alunos encaminhados às salas de recurso são sujeitos com deficiência, se sente segurança para trabalhar com inclusão, a partir das formações recebidas por meio das orientações técnicas, cursos e recursos que recebeu do CAPE, de como foi para eles a transição de trabalhar em sala especial para a sala de recurso e o que falta para que as escolas sejam inclusivas de fato verifica-se que os professores ainda têm uma visão inadequada do processo. Isso é natural, pois alicerçados pelas diretrizes dos quatro pilares educacionais, elucidados têm ainda posturas assistencialistas e superprotetoras em relação as suas práticas educativas.

[...] o saber sentir, acredito humanamente nisso, sentir o que as pessoas “excluídas” sentem, viver o que elas vivem, amar como elas amam, olhar como elas olham, ser o que elas são, mesmo que você não tem nada a ver com isso, colocar no lugar do outro, mesmo que ele não permita, sem querer nada em troca, nem achar que é sua obrigação, sem precisar de valores políticos, pedagógicos ou sociais, somente se permitir ficar em silêncio e deixar seu coração agir ou sua razão florir, melhor não querer ter razão, mas se quiser ter razão, respeite as leis sobre inclusão, só isso que falta na “educação, segundo a minha opinião, cumprir com a obrigação de respeitar o cidadão”. (D9.)

Com isso não se quer romper com as relações afetivas que em toda prática docente deve existir, mas sim, de que uma boa atuação docente, no mínimo, exige uma boa formação. Em muitos casos, constata-se ainda, nos docentes olhares sobre a sua prática como algo altruísta, distante da profissionalização.

Dos 13 professores que participaram do estudo, 69% disseram que não concordam que todos os alunos encaminhados às salas de recurso são sujeitos com deficiência; 95% sente segurança para trabalhar com inclusão, a partir das formações recebidas por meio das orientações técnicas, cursos e recursos que recebeu do CAPE. Esses dados são significativos na medida em que se subentende por meio do primeiro questionamento a existência de alunos sendo encaminhados para as SR que não necessitam de AEE e que as capacitações atendem às suas necessidades. Então, é possível apontar um descompasso entre a incoerência nas respostas desses professores e nos discursos informais desses mesmos docentes nas escolas, quando elucidam que sua formação inicial e/ou continuada, dentro do ambiente escolar, no que diz respeito a suprirem suas necessidades são fragmentadas e distantes do que realmente precisam. E ainda, se atendem às suas necessidades, então, por qual razão a escola inclusiva está tão distante do que se tem observado? Mais uma vez recorre-se a Bruno (2011):

Os meus anos na Educação Especial permitem-me observar que os obstáculos são praticamente os mesmos nos diferentes momentos do processo histórico. Romper com tradições, com as crenças e com a mesmice do dia a dia é sempre muito difícil. A resistência vem do medo do novo, do incerto, das mudanças no fazer pedagógico. Isto ocorreu no momento da integração e não é diferente diante das propostas de inclusão e na hora de redimensionar o papel da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRUNO, 2011, p. 3).

Freitas (2006, p. 165) ao tratar da temática pontua que

[...] no entrelaçamento entre a educação geral, a educação especial e a proposta de educação para todos, em suas dimensões relacionadas às políticas públicas, à formação de professores e às práticas pedagógicas, que se inicia a discussão em torno dos desafios, das possibilidades e das ações para que o processo de inclusão educacional da pessoa com necessidades educacionais especiais seja implementado.

Com o olhar nessas duas estudiosas do assunto é possível afirmar que é preciso avançar muito para que as formações existentes, hoje, atendam às necessidades dos professores e, conseqüentemente, da escola inclusiva. No caso de Freitas (2006), quando enfatiza sobre o entrelaçamento entre a educação geral, a educação especial e as concepções políticas implementadas na formação dos professores há de se convir que é uma realidade muito distante do que se tem verificado nas unidades escolares. Basta ver que ao serem

questionados sobre isso os professores pontuaram essa dificuldade. Dessa maneira, é possível afirmar que as formações de que dispõem os professores não são suficientes para que os alunos com NEE se desenvolvam e tenham sucesso em suas aprendizagens inserindo-os nesse mundo denominado como do conhecimento.

Quanto à transição de trabalhar em sala especial para a sala de recurso as respostas são abrangentes, mas pode se considerar que a maioria tinha sentimento de que os alunos da sala especial eram deles e que com a transição eles os perderam. Contudo, os sentimentos foram contraditórios, pois, ao mesmo tempo em que disseram ter sentido medo, admitiram que foi melhor.

[...] foi muito difícil no que se refere sentir que os alunos não eram “só meus”, ser vista como a professora de reforço, ouvir “mas também você só está com 2, 3 alunos”. Mas é muito bom vê-los participando (mesmo que parcialmente e com alguns professores) das mesmas atividades que os demais. Vê-los fora de uma sala que sempre foi vista pela maioria como depósito (D 5).

Tudo que é novo me assusta, porque na sala especial sentia que os alunos estavam mais protegidos, melhor assistidos, mais amados e isso era uma pretensão minha, de querer superproteção. Hoje na sala de recurso, sinto e acredito que foi melhor, porque sei que o ser humano precisa viver em sociedade, com pensamentos, comportamentos, ações, práticas diferentes e isso só ocorre quando eles se sentem parte de um mesmo grupo, escolar e social (D 9).

Foi uma mudança de 360 °, houve momentos de angústia e adaptação. Porém, na minha concepção não há mais nenhum tipo de dúvidas que a melhor coisa que poderia acontecer com a inclusão dos nossos alunos é a existência das salas de recurso e eles matriculados regularmente em salas regulares (D10).

[...] mais proveitoso, pois assim trabalho com a dificuldade de cada um (D8).

Quanto ao questionamento sobre o que falta para que as escolas sejam inclusivas de fato as respostas se apresentaram também abrangentes. Para D8 a “Capacitação do CAPE para todos os docentes”; D1 enfatiza que “as salas comuns deveriam ter um número reduzido de alunos e um professor para auxiliar o trabalho diariamente. A equipe de profissionais do CAPE deveria orientar pessoalmente as unidades escolares na prática, adaptando o currículo”; D7 “Mais orientações para os professores da sala comum saber como trabalhar com esses alunos”. Como se observa são quase unânimes em apontar que o CAPE deveria formar também os docentes de salas comuns. Com isso, conclui-se que para esses educadores o maior entrave para a construção da escola inclusiva está dentro do próprio espaço de trabalho, junto

aos colegas de profissão e a atuação do CAPE, envolvendo todos da educação escolar e de modo presencial.

Com vistas a cruzar informações e realizar de modo mais preciso esse estudo, por intermédio de e-mails encaminhados ao CAPE (APENDICE E), com cinco perguntas estruturadas e abertas, transcritas fielmente abaixo, com as respectivas respostas fornecidas por um dos funcionários designado para isso por seu superior imediato, verifica-se por meio de sua resposta a primeira pergunta: O CAPE trabalhou ou trabalha com que tipo de material na formação continuada dos Professores? A preocupação com os procedimentos ratificam as ponderações citadas anteriormente?

As estratégias pedagógicas são diversas, já que são oferecidas aqui no CAPE, Orientações Técnicas e Cursos de vários temas sobre inclusão. Portanto, são utilizados recursos de apresentação de lâminas, leitura e discussão de textos técnicos e conceituais, trabalhos em grupos, oficinas práticas etc. A metodologia é determinada conforme a situação e conveniência do profissional responsável pela ação. Há cursos descentralizados, que são organizados nas DEs e são acompanhados pelos professores coordenadores do Núcleo pedagógico e supervisores responsáveis pela Educação Especial de cada Diretoria de Ensino sob supervisão dos técnicos do CAPE. (Resposta do Funcionário do CAPE, 2012).

Por meio da resposta desse profissional pode-se constatar as diretrizes tecnicista e procedimental já citadas nesse estudo, para as formações desses professores que atuam em SR. Outro aspecto importante elucidado por ele é a pluralidade das temáticas, que muitas vezes não atendem as particularidades as quais os docentes vivenciam em suas salas de aula. Quanto aos acompanhamentos realizados de modo descentralizado, por serem trinta e duas escolas vinculadas a DER de Jales/SP e somente um PCNP para realizá-lo, esse trabalho torna-se precário e insuficiente. Dessa maneira, uma formação de professores que responda as suas reais necessidades, na qual se incorporam a educação, o ensino e o trabalho pedagógico, necessariamente demanda condições legais, institucionais e pedagógicas sob outra vertente, que não seja a da racionalização. E nesse sentido, segundo Freitas (2004, p. 111) a

[...] formação de professores deve garantir o direito do profissional da educação de intervir na definição das políticas de sua formação, inclusive por meio de suas organizações sindicais, as quais deveriam ser conclamadas a participar da gestão dos processos de elaboração e desenvolvimento dos cursos formativos.

Na segunda pergunta, em busca investigativa sobre os meios, como os cursos oferecidos no CAPE acontecem e quem são seus ministrantes, observa-se que as orientações técnicas são presenciais e seus cursos, em sua grande maioria também, mas quem mais os realizam são os profissionais das DER (PCNP e o Supervisor de Ensino responsável pela EE)

que terão a responsabilidade de repassá-los aos professores de SR, muitas vezes, esses cursos de 30 horas acabam alijados e com pouca presença dos docentes em virtude de os mesmos terem que realizá-los aos finais de semana ou à noite, após uma jornada de oito ou mais horas de trabalho.

Nesse processo, excetuam-se alguns cursos na área da deficiência auditiva. As videoconferências são, obviamente, não presenciais e os docentes são mais uma vez prejudicados, pois ao serem convidados a participarem não têm horários ou abono de ausência para fazê-lo, somente quando são convocados. Os ministrantes são profissionais da Secretaria em alguns casos, mas, na maioria, são consultores e professores contratados conforme o conteúdo, mas distante do “chão” da escola, com suas especificidades e particularidades.

Observa-se também um distanciamento do pensador dessas formações com os seus formados, no caso o CAPE, pois esse Centro localiza-se na Zona Sul da cidade de São Paulo, no bairro do Brooklin. Nele se concentram toda parte administrativa, de produção de material e as equipes técnicas. Desse modo, qualquer necessidade dos educadores para buscarem apoio pedagógico às suas ações mais específicas de docência torna-se complexo e inviável, mesmo porque o acesso ao acervo do CAPE pode ser feito somente em pesquisa local.

Quanto aos recursos humanos do CAPE para atender às mais de cinco mil escolas estaduais conta com reduzido quadro de funcionários e professores da SEE/SP, em sua maioria, designados da FDE e contratados como prestadores de serviço pela Fundação Faculdade de Medicina e estagiários da FUNDAP. Assim, mais indagações surgem ao se refletir sobre o atendimento efetivo aos docentes com as mais diferentes problemáticas que a relação ensinar e aprender envolve. Como utilizar-se de um acervo, quando os mesmos podem somente ser usados pelos professores em pesquisas no local e muitas das escolas encontram-se a mais de 500 km de distância desse centro?

Como se constata ao se cruzar os questionários é possível compreender que as ações que o CAPE tem oferecido efetivamente aos docentes da DER-de Jales/SP, em sua formação continuada e especificamente aos das salas de recurso, vem ao encontro das intencionalidades inferidas pelos financiadores internacionais, investem em recursos materiais, em ensino a distância, determinam um currículo, homogeneízam o que é heterogêneo, simplificam o que complexo e ainda, denominam como formação continuada uma prática que é esfacelada quando os formadores de seus formados, por intermédio de contratos temporários, muitos distantes da rede pública e da universidade não conseguem contribuir de modo substancial

para as aprendizagens dos alunos considerados de inclusão e muito menos para a transformação dos sujeitos e de suas práticas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Levando-se em conta a estrutura do homem caracterizada pelo trinômio: situação-liberdade-consciência, constatamos que a educação, enquanto fenômeno se apresenta como uma comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, numa situação histórica determinada; e o sentido dessa comunicação, a sua finalidade é o próprio homem, quer dizer, sua promoção.*

*Demerval Saviani*

Um dos grandes desafios do mundo contemporâneo é formar profissionais capazes de atuarem com as incertezas e as complexidades geradas por ele. Na educação, não é diferente. O fazer pedagógico do professor é realizado de acordo com seu olhar sobre o mundo e suas concepções a respeito dele. Dessa maneira, teoria e prática devem complementar-se para que ele possa sistematizar conhecimentos na busca de suprir suas necessidades profissionais. Essa realidade de transformações contínuas nos variados aspectos: social, econômico, político, tecnológico, cultural, histórico, entre outros, refletem no campo pedagógico e, por conseguinte, interfere no processo de ensinar e aprender, já que cada pessoa tem uma bagagem de vida, uma identidade, um ritmo, determinados valores, os quais devem ser considerados no espaço escolar. Não é distinto o fazer pedagógico do professor que atua junto aos alunos com deficiência, uma vez que muitos não possuem formação especializada e experiências necessárias para atuação na educação inclusiva.

O estudo do advento da inclusão no ensino regular e a fragilidade na formação docente têm possibilitado constatar o distanciamento da realidade inclusiva tão proclamada pelos governantes e seus representantes, pois incluir é diferente de garantir matrículas, é proporcionar e garantir condições para o aprendizado de todos os alunos indistintamente, sejam eles de inclusão ou não.

A partir dos estudos realizados, pôde-se constatar que, mesmo diante de tantas normatizações as quais garantem a inclusão e o atendimento aos alunos com necessidades de atendimento especializado, não se observa, no espaço pesquisado, escolas inclusivas na acepção do termo em virtude, principalmente, das políticas existentes no sistema público estadual de São Paulo, pois reconhecer e garantir legalmente a inclusão não é suficiente para sua ocorrência, é preciso mais, uma vez que, quando não se adequa e não se investe nos sistemas escolares, o rompimento de paradigmas cristalizados sobre inclusão fica quase impossível.



Nas últimas diretrizes políticas instituídas para a Educação Especial, pelo Estado de São Paulo, por intermédio do CAPE, observa-se a delegação de responsabilidades somente aos professores pelos fracassos de escolarização dos alunos com NEEs, mas verificou-se a existência de outras vertentes tão ou mais importantes que geram o distanciamento entre o real e o ideal no processo educativo, dentre elas, a ausência de formação continuada que possibilite a análise, a discussão e o redimensionamento de práticas educativas, que respeite as particularidades de cada instituição de ensino, de cada professor e cada aluno.

Assim, mesmo com a presença do CAPE nas escolas, por meio de suas formações centralizadas e descentralizadas, por conta destas serem práticas formadoras voltadas para o instrumental e técnico, acabam não gerando as mudanças que se esperam nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos com NEEs, conseqüentemente, interferindo na efetivação de escolas inclusivas.

Outro aspecto a ser considerado são os resultados e metas determinados pelas políticas educacionais vigentes a serem atingidos, pois se constata uma busca incessante pela padronização dos alunos quanto ao conhecimento (competências e habilidades), porém, não se considera que o desenvolvimento cognitivo ocorre de forma individual e em diferentes ritmos e tempos. Dessa maneira, a equiparação de pessoas sem respeitá-las em suas singularidades, ao invés de promover a inclusão, acaba por fortalecer a exclusão.

A educação executada no Estado de São Paulo apresenta-se, em contexto de racionalidade, conforme já elucidado, alinhada às políticas neoliberais e nesse contexto, o papel do docente, na execução desses diversos programas e projetos impostos pela pasta governamental, acaba sendo de um mero executor, detido ao saber fazer como reflexos da formação recebida.

A disponibilização de recursos materiais, aos professores, contudo, distanciada dos saberes especializados, com acompanhamento fragmentado e precário, sem suporte pedagógico e apoio técnico no trabalho com seus alunos de NEEs, das dimensões sociais e culturais em que estão inseridas suas salas de aula, entre outros, não gera, como se verifica, o reconhecimento da formação docente como instrumento capaz de construir e reconstruir o conhecimento com foco na aprendizagem dos indivíduos para torná-los cidadãos. Isso fica somente nos discursos e nos documentos.

Dessa maneira, o CAPE elabora, intervêm e toma decisão quanto às formações dos professores que atuam na educação especial e, particularmente, nas salas de recurso, no entanto, suas diretrizes, constituídas pela concepção técnica não produz os efeitos qualitativos

que se espera, sejam no que diz respeito à formação continuada dos professores, sejam na escolarização dos alunos com NEEs. Além do mais, fatores, principalmente econômicos, balizam as políticas educacionais e, conseqüentemente, acabam interferindo para que a inclusão não ocorra de fato.

Ao se implementar políticas de resultado e da meritocracia, divide-se a categoria dos professores e promove a desprofissionalização, tendo em vista que a prática deixa de ser pensada para ser somente executada tanto professor quanto aluno acabam concretizando nos processos ensino e aprendizagem uma relação distante do que se concebe como eficaz e promotora de valores e concepções significativas para a formação humana. Ainda, a realidade do que se tem construído nos ambientes escolares, particularmente, nos que oferecem atendimento aos alunos considerados de inclusão, sob a ótica de práticas educativas alicerçadas em orientações técnicas não têm se mostrado como a melhor diretriz a ser seguida para que se formem docentes e escolas inclusivas. Ao contrário, faz-se necessário um aprofundamento em pesquisas para se desconstruir paradigmas, promoção de ações junto aos educadores voltadas para o atendimento à concepção inclusiva, pois a ausência dessa escola que é para todos, nos âmbitos estadual e regional, contribui mais para a exclusão do que inclusão; aspectos quantitativos tornam-se mais significativos do que os qualitativos e, nessa situação, especificamente, pode-se afirmar que as orientações técnicas subsidiam mais a atuação do professor em sala de aula no aspecto procedimental do que na formação de sujeitos livres, autônomos, respeitados em suas singularidades e conscientes de seu papel social, e condições devem ser criadas para isso.

De tal modo, retomando ao objeto deste estudo, o CAPE, verificou-se que sua atuação formativa continuada, junto aos Professores ratifica as denúncias dos estudiosos da academia: as práticas formativas dos profissionais da educação, em tempos neoliberais, não formam para promoverem a escolarização efetiva dos alunos sejam eles com NEEs ou não, ao contrário, formam professores para em menor tempo, com menor custo e em maior quantidade “lançarem” sujeitos para atender às demandas econômicas do mercado.

Em contrapartida, concebe-se que se faz necessário, proporcionar saberes geradores de mudanças aos envolvidos na formação docente, não apenas no seu fazer pedagógico, mas mudanças na escola de modo global, a partir de seu Plano de Gestão, de sua Proposta Pedagógica, das relações interpessoais existentes entre os segmentos escolares, diante dos alunos e na valorização de suas particularidades, assim como na incorporação efetiva do ideário inclusivista. Não é apenas elaborar leis, mas também, proporcionar aos envolvidos o

desafio às novas propostas educacionais. Contudo, essa responsabilidade não é apenas do ambiente escolar, quando não se propicia condições aos educadores de realizarem seu fazer pedagógico inclusivo em seu espaço educativo, onde ele tenha o domínio e a participação ativa dessa formação, há de se pensar, e dentre as ideias, a de se promover reestruturação dos sistemas de ensino e isso exige rupturas ao que está posto. Implica repensar cursos de formação inicial e continuada, refletir sobre os currículos, compreender a relevância das avaliações, manter atitudes coesas com uma linha epistemológica, enfrentar os desafios apontados pelos estudiosos que embasam essa pesquisa e, também, buscar investimentos estruturais e humanos.

No caso específico desse estudo, acredita-se que uma das ações a serem instituídas em concepção de mudanças é o processo da formação dos docentes da educação especial realizada pelo CAPE, articulado aos demais professores das salas comuns e conseqüentemente, do acompanhamento da aprendizagem dos alunos inclusos, de modo mais preciso, junto aos educadores que atuam nas salas de recurso das escolas estaduais, pois se compreende que o que se está proporcionando aos professores não é formação continuada. Precisa-se romper com o foco de formação instrumental para o pedagógico, considerando que cada unidade escolar, cada sala de aula, cada aluno e cada professor são específicos e é nas suas especificidades que todo trabalho formativo deve tomar concretude.

Ao finalizar esse estudo e retomando aos objetivos propostos, ou seja, o de analisar as temáticas oferecidas na formação continuada dos docentes que atuam com educação inclusiva, para verificar se atendem às necessidades do processo ensino e aprendizagem; identificar a eficácia da formação continuada ofertada aos educadores da Diretoria Regional de Ensino de Jales-SP pelo Centro de Apoio Pedagógico Especializado-CAPE e verificar em que contexto histórico, político e social as políticas públicas e as capacitações do CAPE são implementadas aos docentes que atuam com educação inclusiva nas escolas estaduais subordinadas à DER-Jales-SP, pode-se dizer que foram alcançados. Primeiro, por ter se constatado que as temáticas oferecidas aos docentes em formação continuada são, em alguns casos, pertinentes, mas o processo de como são oferecidas, conforme se elucidou nesse trabalho, não vêm ao encontro das expectativas e, principalmente, das necessidades desses professores. Formar é mais que discutir de modo globalizante e pontual questões relacionadas ao cotidiano de sala de aula desse educador. Segundo, porque a eficácia dessa formação perde-se no caminho, quando os procedimentos de realização por meio de “multiplicadores”, pessoas contratadas, muitas vezes, sem experiência de sala de aula, desconhecedores da rotina

pedagógica do professor, dos seus desafios, das suas incertezas [...] e, de que o contexto dessas formações, intencionalidades e ações estão no docente tecnicista, que operacionaliza um currículo ou diretrizes curriculares pensados bem distantes do local que ocorrem as relações de ensino e aprendizagem, mas que, ao mesmo tempo, precisa ser prescrito, pois os maiores interessados nessa forma de educar os exigem: os financiadores internacionais.

Diante do que foi exposto, incluindo as análises, a partir do Estado do Conhecimento sobre formação continuada aos professores que atuam com AEE, perpassando pelos referenciais teóricos, as legislações, as concepções formativas dos sujeitos desse estudo, entende-se que as investigações não se esgotaram, não obstante, acredita-se que possa contribuir à compreensão de como o contexto político interfere nas ações de formação continuada de professores, sejam eles de AEE ou não.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B. de et al. Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 32, n.2, p. 327-342, 2007.

Disponível em: <<http://www.usfm.br/ce/revista>> Acesso em: 12 jan. 2012.

ANDRÉ, M; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 301-309. dez., 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

APASE; APEOESP; CPP. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: uma análise crítica**. 15 fev. São Paulo, 2009. (encarte).

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BOURDIEU, P. **A Miséria no Mundo**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica**. Resolução CNE/CEB nº 2, 2001. Brasília: MEC, SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien/Tailândia: UNESCO, 1990.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC; São Paulo: SEESP, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> Acesso em: 12 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)> Acesso em: 14 agos. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Gráfica do Senado Federal, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde. Institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109358/lei-7853-89>> Acesso em: 30 jun. 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009.** (Altera o art. 61 da Lei no 9.394/96) Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm).> Acesso em: 14 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-norma-pl.html> Acesso em: 14 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm)>. Acesso em: 21 set.2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** EMENTA: regulamenta a lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3298-20-dezembro-1999-367725-norma-pe.html>>. Acesso em: 21 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm) Acesso em: 05 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. **Parecer nº 17/2001, de 03 de julho de 2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017\\_2001.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf)> Acesso em: 21 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº 9/2001, de 8 de maio de 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> Acesso em: 20 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº 27/2001, de 02 de outubro de 2001.** Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>> Acesso em: 20 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de fevereiro de 2005.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf)>. Acesso em: 11 set.2012.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf)> Acesso em: 11 set. 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)> Acesso em: 11 out. 2012.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: 9 jul. 2011.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

BRUNO, M. M. G. A Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: algumas reflexões sobre as práticas discursivas e não discursivas. In: XI ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, da ANPED-Centro Oeste, MS, 2012.

\_\_\_\_\_. **Maria Garcia Bruno:** depoimento. Entrevistador: Entrevista@.com. Santos. Disponível em: <[www.lmc.org.br/entrevista\\_marilda\\_2011.html](http://www.lmc.org.br/entrevista_marilda_2011.html)> Acesso em: 26 dez. 2012.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira:** integração/segregação do aluno diferente. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2004.

\_\_\_\_\_. A Produção Acadêmica sobre Inclusão Escolar e Educação Inclusiva. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Org.). **Temas em Educação Especial:** conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008.

\_\_\_\_\_. As Políticas de Inclusão Escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In: BUENO, J. G. S.; LUNARDI, G. M.; SANTOS R. A. dos; (Org.) **Deficiência e Escolarização:** novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008.

BUENO, C. C. de O.; KASSAR, M. de C. M. Público e Privado: a educação especial na dança das responsabilidades. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). **O público e privado na educação:** interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva:** com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CASTRO, R.C. M. de; FACION, J. R. A Formação de Professores. In: FACION, J. R. (Org.); MATTOS, C. L. G. et al. **Inclusão escolar e suas Implicações.** 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2009.

CAVALCANTI, M.; MOITA LOPES, L. P. Implementação da pesquisa em sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n.17, p. 133-144, jan/jun., 1991.

\_\_\_\_\_. **A Nova LDB e a Educação Especial.** Rio de Janeiro: WVA, 1998.  
CUNHA, M. I. da. A Construção do Conhecimento na Prática Pedagógica do Ensino Superior. In: MARIN, A. J.; SILVA, A. M. M.; SOUZA, M. I. M. de. **Situações didáticas.** Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2003.

CILPEDIM; IIA; CACL. **Declaração de Manágua**. 1993. Disponível em: <<http://institutobaresi.com/2010/12/13/declaracao-de-managua>>. Acesso em: 29 jan. 2012.

DEMAILLY L.C. Modelos de formação contínua. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

DINIZ, M.; CUNHA, C. N.C.; AZEVEDO, A. L. de F. E. A formação e a condição docente num contexto de complexidade e diversidade. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v.4, n. 4, jan./jul., 2011.

FREITAS, H. C. L. de. Novas Políticas de Formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel Lazzarini Leite (Org.). **Trajetórias e Perspectivas de Formação de Educadores**. São Paulo: editora UNESP, 2004.

FREITAS, S. N. A Formação de Professores na Educação Inclusiva: construindo a base de todo processo. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FRIGOTTO, G. A Formação e a Profissionalização do Educador: novos desafios. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). **Escola S.A.** Brasília: CNTE, 1996.

GARCÍA, C. M. **Formação de Professores para uma Mudança Educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GLAT, R. A Educação Inclusiva: ensino fundamental para os portadores de necessidades especiais. In: VALLE et al. **Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino fundamental**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2005.

GIRON, G. R. Políticas Públicas, Educação e Neoliberalismo: o que isso tem a ver com cidadania? **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 17-26, jun. 2008.

IMBERNON, F. **Formação docente e profissional: formar-se para mudança e incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

KASSAR, M. de C. M. O Professor e as Práticas Educativas. In: Raquel Lazzarini Leite Barbosa (Org.). **Trajetórias e perspectivas de formação de educadores**. São Paulo: editora UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. Política de Educação Inclusiva: os municípios e seus Desafios. In: SILVA et. al. **Educação políticas públicas e formação de professores**. Campo Grande: UNIDERP, 2008.

\_\_\_\_\_. Percursos da Constituição de uma Política Brasileira de Educação Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 41-58, maio/ago., 2011.

LEODORO, J. P. **Inclusão escolar e formação continuada: o programa de Educação Inclusiva: direito a diversidade**. 2008. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.



MAIA, C. M.; SCHEEIBEL, M. F. **Didática: organização do trabalho Pedagógico**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2006.

MAFFEZOLI, L. C. Desenvolvimento Econômico e Desenvolvimento social de Políticas Públicas Municipais: reflexões sobre um padrão de políticas sociais ativas. **Cadernos da FACECA**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 43-50, jan/jun., 2004.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especial: temas Básicos de Educação e Ensino**. São Paulo: EPU, 1993.

MELO, S. C. de; LIRA, S. M.; FACION, J. R. Políticas inclusivas e possíveis implicações no ambiente escolar. In: FACION, J. R. et al. **Inclusão Escolar e suas implicações**. Curitiba: Ibplex, 2009.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago., 2011.

MINTO, C. Educação Especial: da LDB aos Planos Nacionais de Educação – do MEC e Proposta da Sociedade Brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 6, n. 1, p. 01-26, 2000.

NAMO, D. **A Percepção e Participação Parental em Relação ao Serviço de Salas de Recursos para Alunos com Deficiência Visual**. 2007. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

NOGUEIRA, R. de. **As Possibilidades da Política: ideias para a reforma democrática do Estado**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

ONU. **Declaração dos Direitos Humanos**. Disponível em: <<http://www.sinpro-rs.org.br/extra/dez98/movim3.htm>>. Acesso em: 09 nov. 2012.

PASCHOALINO, J. B. de Q. A complexidade do trabalho docente na atualidade. In: 1º SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. CEFET-MG: Belo Horizonte, 2008.

PEREIRA, B. R.; NASCIMENTO, M. L. B. P. (Org.) **Inclusão e Exclusão: múltiplos contornos da educação brasileira**. São Paulo: Expressão & Arte, 2006.

PETRAS, J. Os Fundamentos do Neoliberalismo. In: RAMPINELLI, W. J.; OURIQUES, N. D. (Org.). **No Fio da Navalha: críticas das reformas neoliberais de FHC**. São Paulo: Xamã, 1997.

PIMENTA, S. G. et. al. O Professor: formação, identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA. **Formação de Professores: identidade e saberes da docência**. São Paulo: Cortez, 2004a.

\_\_\_\_\_. Mesa-Redonda: por uma pedagogia de formação de professores – embates conceituais e crítica das políticas atuais. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004b.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. et al. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

QUEIROZ, J. E. de. **Formação Continuada de professores para o atendimento educacional especializado: desafios e perspectivas**. 2010. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

QUEIRÓS, E. V.; ANACHE, A. A. As tendências das produções acadêmicas sobre a formação de professores em educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2000-2010). In: XI ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED-CO CENTRO-OESTE: Educação e Pesquisa no Centro-Oeste: Políticas, Formação e Inovação. Corumbá/MS, 2012. 1 CD-ROM.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

RUA, M. das G. **Políticas Públicas**. Florianópolis-SC: UFSC; Brasília: CAPES: UAB, 2009.

ROPOLI, E. Ap. et. al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: MEC/SEE, 2010.

SÁ, M. S. M. M.et.al. **Introdução à Psicopedagogia**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2008.

SANFELICE, J. L.; MINTO, L. W.; LOMBARDI, J. C. Política e Financiamento da Educação em São Paulo. **Revista Educação & Cidadania**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 49-58, jan./jun., 2009.

SANTOS, M. **O País Distorcido**. São Paulo: Publifolha, 2002.

SÃO PAULO. Decreto nº 54.887 de 07 de outubro de 2009. Autoriza a Secretaria do Estado da Educação celebrar convênio com Instituições sem fins lucrativos. Disponível em: <<http://www.apaesapaulo.org.br/noticia.phtml/25731>> Acesso em: 21 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Relatório de Gestão 2007-2010**. São Paulo: maio, 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Centro de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE: 10 anos**. São Paulo: Secretaria do Estado de Educação, 2011.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **A Política Educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. São Paulo: Secretaria do Estado de Educação, 2003.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 56.460, de 30 de novembro de 2010**. Aprova o Regimento Interno da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo - EFAP, criada pelo Decreto nº 54.297, de 5 de maio de 2009, e organizada pelo Decreto nº 55.717, de 19 de abril de 2009, e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1025908/decreto-56460-10-sao-paulo-sp>>. Acesso em: 27 set. 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011**. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1028409/decreto-57141-11-sao-paulo-sp>> Acesso em: 03 out. 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 54.297, de 5 de maio de 2009**. Cria a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/231417/decreto-54297-09-sao-paulo-sp>> Acesso em: 13 out. 2012.

\_\_\_\_\_. **Resolução SE nº 38, de 07 de março de 2002**. Aprova Programa Especial de Formação Inicial em Serviço, na modalidade normal de nível médio, para o pessoal em exercício nas unidades escolares de educação infantil e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient.asp?ano=2002>> Acesso em: 10 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. **Resolução SE nº 32, de 23 de maio de 2007**. Dispõe sobre o desenvolvimento das ações do programa de atendimento aos alunos da rede pública com necessidades educacionais especiais. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqpalchav.asp?assunto=25>> Acesso em: 10 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. **Resolução SE nº 57, de 29 de março de 2002**. Dispõe sobre atividades docentes dos professores de Educação Básica I que participam do Programa Especial de Formação de Professores

\_\_\_\_\_. **Resolução SE nº 58, de 29 de março de 2002**. Disponibiliza recursos utilizados no Programa Especial de Formação de Professores de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries do ensino fundamental para os professores efetivos da rede estadual para a UNDIME/SP, nas condições que especifica e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=200203290058>> Acesso em: 31 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 38, de 21 de junho de 2006**. Prorroga o prazo para funcionamento do Programa Especial de Formação Inicial em Serviço. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient.asp?ano=2006>> Acesso em: 22 out. 2012.

\_\_\_\_\_. **Resolução SE nº 13, de 3 de março de 2011**. Altera o Anexo que integra a Resolução SE-70, de 26-10-2010, que dispõe sobre os perfis profissionais, competências e

habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas. Disponível em:

<<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient.asp?ano=2011>>. Acesso em 17 set. 2012.

\_\_\_\_\_. **Resolução SE nº 58, de 23 de agosto de 2011.** Dispõe sobre a oferta e o desenvolvimento das atividades didáticas previstas no Regimento Interno da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo – EFAP, aprovado pelo Decreto nº 56.460, de 30.11.2010. Disponível em:

<<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient.asp?ano=2011>> Acesso em: 02 out. 2012.

\_\_\_\_\_. **Resolução SE nº 43, de 12 de abril de 2012.** Acrescenta dispositivo à Resolução SE nº 58, de 23-08-2011, que dispõe sobre a oferta e o desenvolvimento das atividades didáticas previstas no Regimento Interno da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo – EFAP, aprovado pelo Decreto nº 56.460, de 30-11-2010. Disponível em:

<<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient.asp?ano=2012>> Acesso em: 19 set. 2012.

\_\_\_\_\_. **Resolução SE nº 61, de 6 de junho de 2012.** Dispõe sobre Orientações Técnicas realizadas pelos órgãos centrais e regionais, de que trata o artigo 8º da Resolução SE 58, de 23.8.2011. Disponível em:

<<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient.asp?ano=2012>> Acesso em: 04 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. **Resolução SE nº 61, de 05 de abril de 2002.** Dispõe sobre ações referentes ao Programa de Inclusão Escolar. Disponível em:

<<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient.asp?ano=2002>> Acesso em 18 out. 2012.

\_\_\_\_\_. **Resolução SE nº 135, de 18 de julho de 1994.** Cria, no âmbito da Secretaria da Educação, o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual – CAP. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient.asp?ano=1994>> Acesso em: 02 set. 2012.

\_\_\_\_\_. **Resolução SE nº 38, de 19 de junho de 2009.** Dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais - Libras, nas escolas da rede estadual de ensino. Disponível em:

<<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient.asp?ano=2009>> Acesso em: 30 out. 2012.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 2, de 12 de janeiro de 2001.** Regulamenta os incisos II e IV do Artigo 1º do Decreto nº 44.449/9. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient.asp?ano=2001>> Acesso em: 05 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. **Resolução SE nº 95, de novembro de 2000.** Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá

providências correlatas. Disponível em:

<[http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/resolucoes/95\\_2000.htm](http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/resolucoes/95_2000.htm)> Acesso em: 07 set. 2012.

\_\_\_\_\_. **Resolução SE nº 135, de 18 de julho de 1994.** Cria, no âmbito da Secretaria da Educação, o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual – CAP. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient.asp?ano=1994>> Acesso em: 21 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. **Resolução SE nº 10, de 14 de janeiro de 2002.** Estabelece orientações e procedimentos para celebração de convênios com instituições que oferecem atendimento educacional a alunos portadores de necessidades especiais e dá providências correlatas. (revogada). São Paulo, SE/CENP, v. LIII, jan./jun. 2001.

\_\_\_\_\_. **Resolução SE nº 8, de 26 de janeiro de 2006.** Considera a necessidade da oferta, que agiliza o atendimento aos alunos da rede pública estadual com as necessidades educacionais especiais. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/08\\_06.HTM?Time=4/6/2006%203:27:57%20PM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/08_06.HTM?Time=4/6/2006%203:27:57%20PM)>. Acesso em: 20 out. 2012.

\_\_\_\_\_. **Resolução SE nº 95, de 21 de novembro de 2000.** Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Disponível em: <[http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/resolucoes/95\\_2000.htm](http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/resolucoes/95_2000.htm)> Acesso em: 31 out. 2012.

\_\_\_\_\_. **Resolução SE nº 2, de 12-1-2007.** Altera dispositivo da Resolução SE nº 08, de 26 de janeiro de 2006. Disponível em <[http://demogimirim.edunet.sp.gov.br/Legislacao/EducAlunosNecesEsp\\_ResSE2\\_12\\_01\\_2007.doc](http://demogimirim.edunet.sp.gov.br/Legislacao/EducAlunosNecesEsp_ResSE2_12_01_2007.doc)>. Acesso em: 27 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. **Deliberação CEE nº 68, de 16 de junho de 2006.** Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, no sistema estadual de ensino. Disponível em: <[www.mp.sp.gov.br/portal/.../Deliberação%20CEE%2068-2007.doc](http://www.mp.sp.gov.br/portal/.../Deliberação%20CEE%2068-2007.doc)> Acesso em: 27 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. **Indicação CEE nº 70, de 13 de junho 2007.** Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, no sistema estadual de ensino. Disponível em: <<http://www.sindicatoapase.org.br/Conteudo/Default.aspx?IdNavegacao=20>> Acesso em: 20 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Deliberação CEE nº 94, de 28 de dezembro de 2012.** Estabelece normas para a formação de professores em nível de especialização, para o trabalho com crianças com necessidades especiais, no sistema de Ensino do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.bauru.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=14658>> Acesso em: 13 dez.2011.

SARNO, M. C. M.; CANCELLIERO, J. M. As Políticas para a Educação Pública no Estado de São Paulo. **Revista Educação & Cidadania**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 67-77, jan./jun., 2009.

SAVIANI, D. Formação e condições de trabalho docente. **Revista Educação & Cidadania**, Campinas, v. 8, n. 1, jan./jun., 2009a.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr., 2009b.

SILVA, J. H. da. A Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado na Tendência de uma Escola Inclusiva. In: XI ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, ANPED-Centro Oeste, MS, 2012.

SILVA, M. A. de. **Intervenção e Consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados. São Paulo: FAPESP, 2002.

SILVA JUNIOR, J. dos R. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, G. E. **O perfil docente para educação inclusiva**: uma análise das atitudes, habilidades sociais e o perfil escolar inclusivo. 2008. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

SOUZA, A. N. de. A Racionalidade Econômica na Política Educacional em São Paulo. **Revista Pro-Posições**, v. 13, n. 1 p. 78-91, (37), jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

SUASSUNA, L. Pesquisa Qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 341-377, jan./jun., 2008. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 12 ago.2012.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TOZONI-REIS, M. F. de C. **Metodologia de Pesquisa**. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2005.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. 1990. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>> Acesso em: 20 dez. 2012.

VALLE, B. de B. R. do. **Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino fundamental**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2005.

VIANNA, F.M.G. **Política da inclusão e a formação de professores**. 2005. 156 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

VOGT, G. Z.; MOROSINI, M. C. A Formação Continuada de Professores e Reunião Pedagógica: construindo um estado de conhecimento. **Rev. Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p.24-37, jan./jun., 2012. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex>>. Acesso em: 12 ago. 2012.

ZANELLA, L. C.H. **Metodologia de Estudo e de Pesquisa em Administração**. Florianópolis: UFSC; Brasília: CAPES: UAB, 2009.

**ANEXOS**



**ANEXO A – Resolução SE n. 38 de 21 de junho de 2006***Prorroga o prazo para funcionamento do Programa Especial de Formação Inicial em Serviço*

O Secretário de Estado da Educação, com fundamento nos incisos I e II da Lei 9.394/96, no Parecer CEE n° 127/2006, e considerando o que lhe representou a UNDIME -União dos Dirigentes Municipais de Educação,

Resolve:

Artigo 1º - Fica prorrogado até 31.12.2006 o funcionamento do Programa Especial de Formação Inicial em Serviço, obedecidas às disposições contidas na Res. SE 38, de 07.03.2002 que aprovou o referido programa, na modalidade normal de nível médio, para o pessoal em exercício nas unidades escolares de educação infantil.

Artigo 2º - Ficam assegurados os direitos dos alunos que na data de publicação desta resolução já estejam matriculados ou realizando o curso previsto no Programa Especial de Formação Inicial em Serviço, conforme Resolução SE n° 38/2002.

Artigo 3º - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

**Notas:**

Lei n.º 9.394/96, à pág. 52 do vol. 22/23;

Res. SE n.º 38/02, à pág. 106 do vol. LIII;

Par. CEE n.º 127/06, a pág. 136 do vol. LXI.

**ANEXO B - Resolução SE n. 61, de 6 de Junho de 2012**

*Dispõe sobre Orientações Técnicas realizadas pelos órgãos centrais e regionais, de que trata o artigo 8º da Resolução SE 58, de 23.8.2011*

O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO, à vista do que lhe representaram os Coordenadores da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo – EFAP e das Coordenadorias de Gestão da Educação Básica - CGEB, de Gestão de Recursos Humanos - CGRH, de Infraestrutura e Serviços Escolares - CISE, de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional – CIMA e de Orçamento e Finanças - COFI, e considerando a necessidade de uniformizar os procedimentos de implementação de Orientações Técnicas, realizadas no âmbito de atuação dos órgãos centrais ou regionais da Pasta, de que trata o artigo 8º da Resolução SE 58, de 23.8.2011,

Resolve:

Artigo 1º - Todas as Orientações Técnicas programadas pelos órgãos centrais ou regionais desta Pasta, que visam a subsidiar a atuação de servidores na implementação de diretrizes, metodologias, procedimentos e/ou práticas técnico-pedagógicas, curriculares e administrativas da educação básica, deverão ser organizadas e implementadas na conformidade do disposto na presente resolução.

Artigo 2º - Para fins do que dispõe esta resolução, entende-se por Orientação Técnica todo e qualquer espaço de reuniões de caráter pontual, sistemático ou circunstancial, que objetive o aprimoramento da prática profissional do servidor, com vistas a subsidiá-lo com informações específicas que aperfeiçoem seu desempenho.

Artigo 3º - As atividades propostas para cada Orientação Técnica deverão totalizar, no mínimo, 4 (quatro) e, no máximo, 8 (oito) horas diárias, podendo ser realizadas em horário regular de trabalho dos servidores envolvidos, sendo que, no caso de Orientação Técnica destinada a docentes em sala de aula, seu desenvolvimento não poderá exceder a 1 (um) dia de atividades por trimestre.

Artigo 4º - A participação do servidor em Orientação Técnica, organizada por órgão central ou por Diretoria de Ensino e que, em função de sua especificidade, demandar mais de 1 (um) dia de atividades, dentro do prazo de 1 (uma) semana, deverá ser previamente autorizada pelo superior imediato do servidor.

Parágrafo único – A prévia autorização do superior imediato do servidor será igualmente necessária no caso de a Orientação Técnica estar sendo programada para se realizar em local diverso daquele que abriga o órgão/unidade que a promoverá.

Artigo 5º - O servidor convocado para participar de Orientação Técnica será dispensado das atividades/aulas, do turno/ período de seu horário de trabalho que coincidir com o horário de realização da Orientação, podendo haver dispensa de até a totalidade das atividades/aulas do servidor, quando:

I – a carga horária e a distância do local de realização da Orientação Técnica inviabilizarem, em tempo hábil, o comparecimento do participante ao seu órgão/unidade de exercício; ou

II - a carga horária da Orientação Técnica e o tempo necessário ao deslocamento do participante perfizerem a totalidade de sua carga horária de trabalho no respectivo órgão/unidade de exercício.

Parágrafo único - Ao participante de Orientação Técnica não será conferido certificado.

Artigo 6º - As Orientações Técnicas programadas pelos órgãos centrais ou regionais deverão, no que couber, rotineiramente e antes de sua realização, ser devidamente cadastradas no Sistema – CadFormação, ferramenta online disponibilizada no site [www.escoladeformacao.sp.gov.br/cadformacao](http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/cadformacao).

Parágrafo único – Também deverá ser objeto de cadastramento no Sistema – CadFormação, após a realização da Orientação Técnica, o Relatório de Conclusão, com breve descrição das atividades e o total de participantes.

Artigo 7º - Caberá ao Coordenador ou ao Dirigente Regional de Ensino, responsável pela realização da Orientação Técnica:

I – publicar no Diário Oficial do Estado o ato de convocação dos servidores a que se destina a Orientação;

II - zelar pelo desenvolvimento da rotina de trabalho no órgão/unidade de exercício do servidor convocado, quando a Orientação ocorrer em horário coincidente;

III - desenvolver as atividades programadas para a Orientação na data, período, horário e local divulgados;

IV – publicar no Diário Oficial do Estado a declaração de efetivo exercício dos servidores participantes da Orientação;

V - divulgar, mediante ato formal e após a realização da Orientação Técnica, informações e esclarecimentos específicos sobre seu teor, nas unidades escolares, quando necessário.

Artigo 8º - O servidor participante de Orientação Técnica fará jus ao pagamento de verba de transporte/diária, na conformidade da legislação pertinente.

Artigo 9º - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Notas:

Resolução SE nº 58/11;

Artigo 4º revogado pela Res. SE nº 104/12.

**ANEXO C** - Decreto n. 38.641, de 17 de maio de 1994

*Institui o Programa de Atendimento ao Deficiente Visual em idade escolar.*

Luiz Antonio Fleury Filho, Governador do Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições legais,

Decreta:

Artigo 1º - Fica instituído, no âmbito da Secretaria da Educação, o Programa de Atendimento ao Deficiente Visual em idade escolar com as seguintes finalidades:

I - garantir aos alunos portadores de cegueira e de visão subnormal os instrumentos necessários para o acesso ao conteúdo programático desenvolvido na escola comum, à leitura, à pesquisa e à cultura;

II - promover a melhoria da qualidade do ensino através do aperfeiçoamento constante dos professores especializados na área;

III - informatizar a produção de material específico e agilizar sua distribuição para deficientes visuais, principalmente aos alunos da rede estadual de ensino.

Artigo 2º - O desenvolvimento e a execução do Programa, instituído pelo artigo anterior, se fará em consonância com as diretrizes do Programa Estadual de Atenção à Pessoa Portadora de Deficiência, coordenado pelo Fundo Social de Solidariedade do Estado de São Paulo.

Artigo 3º - A Secretaria da Educação, no prazo de 60 (sessenta) dias contados da data de publicação deste Decreto, deverá propor as medidas necessárias ao seu cumprimento.

Artigo 4º - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

**ANEXO D – Deliberação CEE n. 5/2000**

*Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na educação básica do sistema estadual de ensino*

O Conselho Estadual de Educação, no uso de suas atribuições, com fundamento na Lei nº 9.394/96, art. 58, §§ 1º e 2º, art. 59, incisos I, II, III, IV e V, art. 60, parágrafo único; art. 2º, inciso XXIII, da Lei estadual nº 10.403/71 e na Indicação CEE nº 12/99,

Delibera:

Art. 1º - As atividades e procedimentos relativos à educação especial no sistema de ensino do Estado de São Paulo obedecerão as presentes normas.

(?) Homologada pela Resolução SE de 3.5.2000

Parágrafo único - A Educação Especial é modalidade oferecida para educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, caracterizados por serem pessoas que tenham significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter temporário ou permanente e que, em interação dinâmica com fatores sócio-ambientais, resultam em necessidades muito diferenciadas da maioria das pessoas.

Art. 2º - A Educação Especial desde a Educação Infantil até o Ensino Médio deve assegurar ao educando a formação básica indispensável e fornecer-lhe os meios de desenvolver atividades produtivas, de progredir no trabalho e em estudos posteriores, satisfazendo as condições requeridas por suas características e baseando-se no respeito às diferenças individuais e na igualdade de direitos entre todas as pessoas.

Art. 3º - A Educação Especial deve se iniciar o mais cedo possível e ser garantida em estreita relação com a família.

Art. 4º - O atendimento educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser feito nas classes comuns das escolas, em todos os níveis de ensino.

§ 1º - Os currículos das classes do ensino comum devem considerar conteúdos que tenham caráter básico, com significado prático e instrumental, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação que sejam adequados à promoção do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 2º - As matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais devem ser distribuídas pelas várias classes da série em que estes forem classificados, de modo a tirar vantagens das diferenças e ampliar positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar na diversidade.

§ 3º - O trabalho pedagógico com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais nas classes comuns deve envolver materiais didáticos auxiliares, acompanhamento e reforço contínuo por parte do professor da classe e trabalho suplementar com professor especialista, quando for o caso.

§ 4º - Os educandos com necessidades educacionais especiais deverão contar com mobiliário adequado nas salas do ensino comum.

§ 5º - Caso uma determinada escola pública ainda não apresente prédio adequado para atender os alunos com problemas de locomoção, estes deverão ser encaminhados para uma escola mais próxima, beneficiados com transporte, quando for o caso.

Art. 5º - Aos alunos que apresentem altas habilidades devem ser oferecidas atividades que favoreçam aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, de forma a desenvolver suas potencialidades criativas.

Art. 6º - Quando, apesar de todos os esforços, uma escola não puder organizar seu trabalho pedagógico em classes comuns, de modo a nelas incluir alunos com necessidades educacionais especiais, deverá propiciar-lhes um atendimento em classe especial, segundo o tipo de necessidade atendida.

§ 1º - A permanência de cada aluno na classe especial deve ser discutida continuamente pela equipe escolar, com os pais e conselhos de escola ou similares, visando dar-lhe oportunidade de prosseguimentos de estudos na classe comum.

§ 2º - As escolas devem garantir oportunidades aos alunos que estiverem frequentando classes especiais de participarem, com todos os demais alunos, de atividades extra-classe esportivas, recreativas e culturais.

Art. 7º - Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências graves que requeiram adaptações curriculares tão significativas que a escola comum ainda não tenha conseguido prover, deverão ser atendidos, em caráter excepcional, em escolas especiais.

§ 1º - A autorização para instalação e funcionamento de escolas de educação especial deverá, além do disposto nesta Deliberação, obedecer às orientações constantes na Indicação nº 12/99 e às normas estabelecidas na

Deliberação CEE nº 1/99, quando se tratar de ensino fundamental e médio e também a Indicação CEE nº 4/99, quando se tratar de educação infantil.

§ 2º - A Direção da referida escola deve ser exercida por profissional habilitado em Pedagogia ou em nível de pós-graduação em Educação, de acordo com o art. 64 da LDB e os professores devem ter habilitação para docência com especialização adequada, conforme a Lei nº 9.394/96 – art.59, inciso III.

§ 3º - A escola de educação especial deverá cumprir mínimo de 200 dias letivos e 800 horas para o ensino fundamental e médio e estipular um mínimo de dias letivos para a educação infantil.

§ 4º - A estrutura curricular da escola especial pode ser organizada de forma flexível, cumprindo o que dispõe o art. 59, inciso I, da Lei nº 9.394/96, e as diretrizes curriculares para o ensino fundamental, ensino médio e para a educação infantil, fixadas, respectivamente, pelos Pareceres CEB/CNE nºs 4/98, 15/98 e 22/98.

§ 5º - A estrutura de que trata o parágrafo anterior deve ser coerente com a proposta pedagógica elaborada pela equipe escolar com a participação da família e ouvidos especialistas na área, se for o caso.

§ 6º - A equipe da escola especial, com a participação da família, deve promover estudos de casos, envolvendo profissionais da saúde e de outras áreas como subsídio para decidir a programação educacional a ser cumprida e o tipo de atendimento a ser oferecido e analisar quando cada aluno deve ser encaminhado para classes comuns ou especiais do ensino regular ou supletivo.

Art. 8º - A avaliação do desempenho escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais atendidos nas classes comuns, nas classes especiais e nas escolas especiais, deverá ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

§ 1º - Essa verificação deve tomar como referência os itens básicos relativos à programação escolar a eles proposta, ser voltada à detecção de qualquer progresso no aproveitamento escolar, visando a constante melhoria das condições de ensino a que eles se acham submetidos.

§ 2º - A avaliação de que trata este artigo deve variar segundo as características das necessidades especiais do aluno e a modalidade de atendimento escolar oferecida, respeitadas as especialidades de cada caso.

§ 3º - Os alunos portadores de necessidades educacionais especiais integrados nas classes comuns estarão sujeitos aos critérios de avaliação adotados para os demais alunos, mas com utilização de formas alternativas de comunicação e adaptação dos materiais didáticos e dos ambientes físicos às suas necessidades.

§ 4º - Caso a escola em que o aluno com necessidades educacionais especiais estude tenha seu ensino fundamental organizado em ciclos com progressão continuada, as dificuldades pedagógicas que o mesmo vier a apresentar devem receber a devida atenção dado que este aluno, como os demais, prossegue dentro do ciclo beneficiado pelos recursos que lhe são possibilitados, independentemente de ele frequentar classe comum, ou não.

Art. 9º - Para dar suporte e complementar o processo pedagógico das classes comuns, o trabalho educacional com os alunos portadores de necessidades educacionais especiais pode incluir ensino itinerante, serviços de apoio de outras instituições especializadas e do próprio sistema de ensino.

Art. 10 - A matrícula e a transferência de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais devem obedecer aos mesmos critérios estabelecidos para qualquer aluno da rede de ensino.

Parágrafo único - Na transferência, os alunos com necessidades educacionais especiais matriculados devem receber da escola de origem o Histórico Escolar, acompanhado de uma ficha de avaliação pedagógica que informe à escola de destino o histórico de seu desenvolvimento escolar.

Art. 11 - Programas de formação inicial ou continuada devem oferecer aos professores que ensinam em classes comuns oportunidades de apropriação de conteúdos e competências necessários para um trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em suas classes.

Art. 12 - Classes que atendam apenas crianças com necessidades educacionais especiais devem ser regidas por professores habilitados ou especializados especificamente nas correspondentes áreas de deficiência.

Art. 13 - A educação profissional de nível básico, oferecida aos alunos com necessidades educacionais especiais que não apresentam condições de se integrar aos cursos de nível técnico, poderá ser realizada em oficinas especializadas que tenham os recursos necessários para a qualificação básica e inserção dos mesmos no mercado de trabalho.

Art. 14 - Esta Deliberação entrará em vigor na data da publicação de sua homologação, revogando-se as Deliberações CEE nºs 13/73 e 15/79 e quaisquer outras disposições em contrário.

#### DELIBERAÇÃO PLENÁRIA

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO aprova, por unanimidade, a presente Deliberação.

O Conselheiro Francisco José Carbonari votou favoravelmente, com as mesmas restrições quando da votação da Indicação CEE nº 12/99, nos termos de sua Declaração de Voto.

Sala “Carlos Pasquale”, em 29 de março de 2.000.

Consº Arthur Fonseca Filho - Presidente

ANEXO

INDICAÇÃO CEE Nº 12/99 – Aprovada em 15.12.99

ASSUNTO: Fixa normas gerais para a Educação Especial no sistema de ensino do Estado de São Paulo

INTERESSADO: Conselho Estadual de Educação

RELATORAS: Conselheiras Sônia Teresinha de Sousa Penin e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira

PROCESSO CEE Nº 1.796/73 (Volume II) reatuado em 21.05.98

CONSELHO PLENO

## I. INTRODUÇÃO

A Educação tem hoje grandes desafios para garantir a todos os indivíduos a apropriação do conteúdo básico que a escolarização deve proporcionar.

Esta meta estende-se a todas as modalidades do sistema de ensino, incluindo a Educação Especial, voltada para alunos que apresentam necessidades especiais, ou seja, pessoas que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter temporário ou permanente e que, em interação dinâmica com fatores sócio-ambientais, resultam em necessidades muito diferenciadas da maioria das pessoas.

Até recentemente em grande parte dos países o movimento teórico dominante relativo ao atendimento educacional a crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais recomendava ações educacionais que privilegiavam a organização de salas especiais nas instituições escolares, separando tal população dos demais alunos.

Essa tendência, que já foi senso comum no passado, reforça a separação/segregação de indivíduos que, em sua esmagadora maioria, podem e, mais do que isto, devem conviver integradamente aos demais alunos vindo ao encontro da nova visão de sociedade, ou seja, uma sociedade que deve estar preparada para oferecer oportunidades iguais para todos, quaisquer que sejam suas diferenças.

A legislação brasileira (Constituição de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente, artigo 54, alínea III promulgado em 1990, e Lei nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional) posiciona-se favoravelmente ao atendimento dos alunos com necessidades especiais nas classes comuns das escolas em todos os níveis de ensino (Lei nº 9.394/96, artigo 4º, alínea III).

Um apoio pedagógico diversificado na rede de ensino comum é considerado um mediador da aprendizagem e do desenvolvimento destes alunos mais eficiente do que um trabalho segregado com programações específicas. Isto, evidentemente, traz grandes desafios a todas as escolas que têm que estender a todos os alunos com necessidades educacionais especiais seu compromisso de encontrar metodologias de ensino e recursos diferenciados que lhes assegurem êxito na tarefa de atingir os objetivos curriculares. Assim, as classes comuns, em todos os níveis de ensino e não mais as classes e escolas especiais se constituem no “locus” privilegiado que deve permitir às pessoas com necessidades educacionais especiais o acesso às conquistas sociais e acadêmico-culturais que a escolarização proporciona. Entende-se hoje, dentro de uma perspectiva de educação inclusiva, que os conhecimentos, habilidades e valores a serem alcançados pelos alunos com necessidades educativas especiais incluídos nas turmas do ensino comum devem ser os mesmos propostos para os seus colegas, variando todavia o apoio que cada aluno deve receber em função de suas peculiaridades e os critérios de aquisição que forem mais convenientes para serem considerados nos processos de avaliação educacional. Todos estes aspectos devem constar da proposta pedagógica de cada escola.

Para eficácia dessa inclusão será necessário oferecer às escolas e aos professores amplo apoio pedagógico, salas de recursos, como também, materiais didáticos e espaço físico escolar adequados.

A educação especial deve assegurar ao educando a formação comum indispensável e fornecer-lhe os meios de desenvolver atividades produtivas, de progredir no trabalho e em estudos posteriores, satisfazendo as condições requeridas por suas características e baseando-se no respeito às diferenças individuais e na igualdade de valor entre todas as pessoas. Ela



deve iniciar-se o mais cedo possível e ser garantida enquanto o educando apresentar necessidades educativas especiais. Nesse processo, uma estreita relação escola-família é fundamental.

Para concretizar esta nova perspectiva em relação à educação especial, uma série de concepções e práticas devem ser modificadas. Uma delas diz respeito à questão de delimitar ou não o número dos alunos com necessidades especiais por classe. É certo que muitos deles exigem atenção mais individualizada do que aquela que o professor dispensa a seus alunos em geral. Todavia, ao invés de se raciocinar em determinar um número máximo de alunos com necessidades especiais por classe no ensino comum, a atitude que se considera mais recomendada é distribuí-los pelas classes de uma série de forma equilibrada, considerando que toda classe, enquanto grupo produtor de aprendizagem, deve ser composta de alunos com uma riqueza de diferentes (mesmo que complexas) características: rápidos, lentos, colaboradores, retraídos, agitados, dispersivos, curiosos, dependentes, excessivamente independentes etc. A regra de ouro é tirar vantagens das diferenças e ampliar positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar na diversidade. Outro ponto a ser discutido diz respeito às questões curriculares e metodológicas. Se os currículos das classes do ensino comum considerarem metodologias e processos de avaliação adequadas à promoção de desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos, priorizando os tópicos curriculares que tenham caráter básico e fundamental e com significado prático e instrumental para eles, deve haver constante esforço por parte dos professores para propiciar aos alunos com necessidades especiais condições que contribuam para reduzir suas diferenças no atendimento dos objetivos do ensino. Isto pode envolver materiais didáticos auxiliares, reforço contínuo por parte do professor da classe comum e de professor especialista, quando for o caso.

Ademais, os educandos com necessidades educacionais especiais deverão contar com mobiliário adequado nas salas do ensino comum, devendo ainda as escolas atender à legislação vigente quanto à adequação dos prédios para atender, em especial, os alunos com deficiência física.

Os alunos que apresentam altas habilidades (os assim chamados superdotados) podem ser trabalhados, através de atividades que favoreçam o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares de forma a desenvolver suas potencialidades criativas, ou ter a oportunidade de aceleração curricular, conforme dispõe o inciso II do art. 59 da Lei nº 9.394/96, caso isto seja previsto na proposta pedagógica das escolas.

Aqueles alunos com necessidades especiais que, todavia, não apresentarem condições mínimas para serem incluídos em classes comuns deverão receber um atendimento em classe especial segundo o tipo de necessidade especial apresentada. A questão de decidir ou não pela organização de classes especiais deve considerar se elas apresentarão oportunidades mais eficientes para a construção de competências pelos alunos com necessidades especiais – pessoas que apresentam significativas diferenças... necessidades muito diferenciadas das da maioria das pessoas, como já exposto – do que aquelas propiciadas pela inclusão dos mesmos em classe comum com apoio especializado quando necessário. Envolve tais classes planejamento pedagógico bem fundamentado para garantir sucesso aos alunos nelas matriculados.

Há que se atentar para que as classes especiais nunca sejam ligadas ao atendimento de alunos com fracasso escolar, sob o argumento de que os mesmos têm “lentidão para aprender” ou “comportamento inadequado em classe”. Em especial, as classes para atendimento de aluno com deficiência mental não se destinam a servir de local de reunião de alunos repetentes, como muitas vezes se observa. Antes são espaço para a boa pedagogia e não podem servir de alibi para rotulação de alunos como forma de aliviar a responsabilidade escolar. Devem sempre favorecer experiências bem sucedidas, nunca se reduzindo a reduto daqueles que

eventualmente são testemunhas das dificuldades da escola em exercer sua função social. Acima de tudo, alunos que não demonstram dominar os conteúdos escolares provocam o questionamento da forma como tais conteúdos foram selecionados e trabalhados. Para os alunos com dificuldades de aprendizagem, cumpre lembrar que existem outras alternativas: reforço, recuperação paralela e contínua, classes de aceleração.

A permanência de cada aluno na classe especial deve ser discutida continuamente pela equipe escolar, com os pais e conselhos de escola, visando o seu encaminhamento para a classe comum.

Além disso, as unidades escolares devem garantir oportunidade aos alunos que estiverem freqüentando as classes especiais de participarem com todos os demais alunos da escola de atividades esportivas, recreativas e culturais.

Os alunos que apresentem necessidades especiais decorrentes de deficiências graves que requeiram adaptações curriculares tão significativas que a escola comum ainda não tenha conseguido prover deverão ser atendidos, em caráter excepcional, em escolas especiais, públicas ou privadas. A equipe da escola especial, com a participação da família, deve promover estudos de casos envolvendo profissionais de saúde e de outras áreas para decidir o tipo de atendimento a ser oferecido, cuidando para analisar quando cada aluno deve ser encaminhado para classes comuns ou especiais do ensino regular ou supletivo.

Como toda escola, a escola especial deve, para sua autorização de funcionamento, atender ao que dispõe a Deliberação CEE nº 01/99, quando se tratar de ensino fundamental e médio e também a Indicação CEE nº 04/99, quando se tratar de educação infantil. A direção da referida escola deve ser exercida por profissional habilitado em Pedagogia ou em nível de pós-graduação em Educação (art. 64 da LDB) e os professores devem ter habilitação para a docência com especialização adequada (Lei nº 9.394/96 – art. 59, inciso III).

A escola especial deverá cumprir um mínimo de 200 dias letivos e 800 horas para o ensino fundamental e estipular um mínimo de dias letivos para a educação infantil. A estrutura curricular pode ser organizada de forma flexível, cumprindo o que dispõe a LDB (art. 59, I) e as diretrizes curriculares para o ensino fundamental (Parecer CEB/CNE nº 4/98), ensino médio (Parecer CEB/CNE nº 15/98) e para a educação infantil (Parecer CEB/CNE nº 22/98). Tal estrutura deve ser coerente com a proposta pedagógica elaborada pela equipe escolar, com a participação da família e ouvidos especialistas na área, se for o caso.

O importante seria a articulação da escola especial com as escolas comuns, de forma a se ter sempre em mente a meta da inclusão, isto quando as condições gerais de desenvolvimento do aluno, aliadas ao envolvimento da família e ao trabalho pedagógico e terapêutico, assim o possibilitarem.

A educação para o trabalho oferecida aos alunos com necessidades especiais que não apresentam condições de se integrar aos profissionalizantes disponíveis na estrutura dos sistemas de ensino deve ser realizada em oficinas especializadas que incluam os recursos necessários para a profissionalização e inserção dos mesmos no mercado de trabalho, sem que se descuide de propiciar-lhes toda uma gama de experiências que lhes garanta a construção de sua cidadania.

Para dar suporte e complementar o processo pedagógico das classes comuns, o trabalho educacional com os alunos portadores de necessidades educativas especiais pode incluir ensino itinerante, serviços de apoio de outras instituições especializadas e do próprio sistema de ensino. Ele poderá contar com o apoio de serviços de reabilitação, necessários a muitos dos alunos como complementares ao trabalho escolar, que são competência dos serviços de saúde. A avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais atendidos nas classes comuns, nas classes especiais, e nas escolas especiais deverá ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Essa verificação deve incluir itens básicos, referentes à programação escolar para eles proposta e deve visar a constante

melhoria das condições de ensino a que eles se acham submetidos. Deve ser voltada à detecção de qualquer progresso no aproveitamento escolar.

Caso a escola em que o aluno com necessidades especiais estude tenha seu ensino fundamental organizado em ciclos com progressão continuada, as dificuldades pedagógicas que o mesmo vier a apresentar devem receber a devida atenção dado que este aluno, como os demais, prossegue dentro do ciclo beneficiado pelos recursos que lhe são possibilitados.

A avaliação dos alunos com necessidades especiais deve variar segundo suas características e a modalidade de atendimento escolar oferecida, respeitadas as especialidades de cada caso, no que tange às necessidades de recursos e equipamentos especializados para a avaliação do desempenho. Os deficientes físicos, visuais e auditivos integrados nas classes comuns estarão sujeitos aos mesmos critérios de avaliação adotados para os demais alunos, mas com utilização de formas alternativas de comunicação para cegos e surdos e adaptação de materiais didáticos e espaço físico para os deficientes físicos. A estrutura frasal dos deficientes auditivos não deve interferir na avaliação do conteúdo de suas mensagens escritas, bem como a grafia das palavras para os que possuem visão sub normal. Os portadores de deficiência mental e os alunos que apresentarem condutas típicas serão avaliados em função de seus níveis de desenvolvimento geral e pessoal, considerados os conteúdos curriculares mínimos e os níveis de competência social por eles alcançados.

A matrícula inicial, a transferência e o desligamento de alunos que apresentam necessidades especiais devem obedecer aos mesmos critérios estabelecidos para a matrícula de qualquer aluno da rede de ensino. Eles têm o mesmo direito à matrícula que os demais alunos. Em caso de transferência devem receber da escola o histórico escolar, acompanhado de uma ficha de avaliação pedagógica que informe à escola de destino o seu grau de desenvolvimento.

A perspectiva apontada, nesta Indicação, exige que todos os professores que trabalham em classes comuns de todo o ensino básico se apropriem de conteúdos e competências necessários para um trabalho com alunos com necessidades educativas especiais em sua formação inicial ou continuada. Classes que atendam apenas crianças com necessidades especiais devem ser regidas por professores habilitados nas respectivas áreas de deficiências.

Finalizando, o sistema de ensino do Estado de São Paulo não pode se esquivar de forma alguma da efetivação de uma política de educação especial, dentro de uma visão mais geral de escola inclusive busca efetivar todos os esforços para uma aprendizagem bem sucedida de todos os alunos, combatendo práticas seletivas e excludentes tão características da escola brasileira. Os alunos com necessidades especiais incluem-se evidentemente neste paradigma de uma escola que reconhece o sucesso do aluno, que o estimula a desenvolver-se, que o apoia neste processo. Seguramente a presente Indicação modifica várias práticas escolares tradicionais, dado que se compromete com o direito a uma educação escolar de qualidade que os portadores de necessidades educacionais com total justeza reivindicam.

## 2. CONCLUSÃO

Aprova-se o contido nesta Indicação.

São Paulo, 13 de outubro 1999.

a) Cons<sup>a</sup> Sonia Teresinha de Sousa Penin – Relatora da CEM930

a) Cons<sup>a</sup> Zilma de Moraes Ramos de Oliveira – Relatora da CEF

## 3. DECISÃO DAS CAMÂRAS

As CÂMARAS DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO adotam, como sua Indicação, o voto das Relatorias.

O Conselheiro Francisco José Carbonari votou favoravelmente com restrições nos termos da Declaração de voto.

Presentes os Conselheiros: André Alvino Guimarães Caetano, Bahij Amin Aur, Francisco Aparecido Cordão, Francisco José Carbonari, Marta Wolak Grosbaum, Mauro de Salles Aguiar, Neide Cruz, Roberto Augusto Torres Leme, Rute Maria Pozzi Casati, Sonia Teresinha de Sousa Penin, Suzana Guimarães Trípoli, Vera Maria Nigro Souza Placco e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira.

Sala da Câmara de Ensino Fundamental, em 27 de outubro de 1999.

a) Cons<sup>o</sup> Bahij Amin Aur

Presidente da CEF

#### DELIBERAÇÃO PLENÁRIA

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO aprova, por unanimidade, a presente Indicação.

O Conselheiro Francisco José Carbonari votou favorável nos termos de sua Declaração de Voto.

Sala “Carlos Pasquale”, em 15 de dezembro de 1999.

Cons<sup>o</sup> Arthur Fonseca Filho

Presidente

#### DECLARAÇÃO DE VOTO

Voto favoravelmente à presente Indicação por considerá-la, no todo, um grande avanço no enfoque dado à Educação Especial no Estado de São Paulo.

Minha única restrição à proposta é a permanência do conceito de classes especiais na Indicação que, entendo, coloca em risco a idéia de inclusão presente no conjunto do texto, abrindo uma perigosa possibilidade de continuidade das práticas vigentes de não inclusão que certamente não é o objetivo das autoras.

São Paulo, 27 de outubro de 1999.

a) Cons<sup>o</sup> Francisco José Carbonari - Relator

---

**ANEXO E** – Resolução SE n. 135, de 18 de julho de 1994

*Cria, no âmbito da Secretaria da Educação, o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual – CAP.*

O Secretário da Educação, com fundamento no artigo 3º do Decreto 38.641, de 17-5-94, e considerando que:

a política de ação governamental prevê um Programa de Atendimento ao Deficiente Visual matriculado em unidades escolares que disponham ou não de salas de recursos específicos;

a informação do livro Braille e a produção e distribuição de materiais específicos a esse tipo de clientela devem contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem;

a ação de capacitação e aperfeiçoamento de professores para atuação nessa área e de projetos integrados com órgãos governamentais, universidades e instituições afins se constituem em objetivos desta Secretaria;

Resolve:

Artigo 1º - Fica criado, na Secretaria da Educação, o Centro de Apoio Pedagógico para o Atendimento ao Deficiente Visual - CAP, com as seguintes finalidades:

I - oferecer aos alunos deficientes visuais matriculados na rede estadual de ensino recursos apropriados para desenvolverem atividades relativas à leitura, à pesquisa e ao aprofundamento curricular, atendendo:

a) em sua sede;

b) nas unidades escolares desprovidas de sala de recursos;

II - promover a melhoria da qualidade de ensino desenvolvido nas classes comuns através do aperfeiçoamento constante dos professores especializados na área e do oferecimento de materiais adequados;

III - produzir materiais específicos através da informatização do livro Braille ou outras tecnologias modernas e promover sua divulgação e distribuição na rede estadual de ensino.

Artigo 2º - O Centro de apoio Pedagógico para o Atendimento ao Deficiente Visual - CAP resultará da ação conjunta das Coordenadorias de Ensino da Grande São Paulo e do Interior, da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas e da Fundação para o Desenvolvimento da Educação.

Parágrafo único - Os órgãos desta Secretaria envolvidos no Programa de Atendimento ao Deficiente Visual deverão manter sistemática de trabalho articulada com o Fundo Social de Solidariedade, órgão coordenador no Estado, do Programa de Atenção à Pessoa Portadora de Deficiência.

Artigo 3º - O Centro de Apoio de Pedagógico para o Atendimento ao Deficiente Visual - CAP terá a seguinte estrutura técnico-administrativa:

I - Direção;

II - Apoio Técnico-Pedagógico;

III - Apoio Administrativo.

Artigo 4º - A Direção terá por atribuição organizar, coordenar e controlar as atividades desenvolvidas pelo Centro e será exercida por um especialista habilitado na área de Educação Especial.

Artigo 5º - O Apoio Técnico-Pedagógico terá por atribuição desenvolver as atividades técnico-pedagógicas do Centro, em especial promover a produção dos materiais específicos e o atendimento aos usuários, e será integrado por 5 professores especializados na área de Deficiência Visual.

Artigo 6º - O Apoio Administrativo terá por atribuição oferecer suporte operacional às atividades-fim do Centro e será constituído por:

I - 2 Oficiais Administrativos, com conhecimentos de informática;

II - 1 Secretário;

III - 1 Assistente Administrativo de Ensino com conhecimento em encadernação;

IV - 2 Auxiliares de Serviço.

Artigo 7º - Caberá às Coordenadorias de Ensino:

I - cadastrar os alunos deficientes visuais matriculados na rede estadual de ensino;

II - prover os recursos financeiros necessários às compras e manutenção de equipamentos e à confecção de materiais específicos.

Artigo 8º - Caberá à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas a supervisão geral e o suporte técnico-pedagógico.

Artigo 9º - O Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual - CAP funcionará nas dependências da DRECAP-3 e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação procederá à adequação das instalações físicas..

Artigo 10 - Esta resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

---

NOTAS:

O Decr. nº 38.641/94 encontra-se à pág. 62 do vol. XXXVII.

O artigo 9º foi alterado pela Resolução SE nº 102/95 à pág. 144 do vol. XXXIX.

**ANEXO F – Resolução SE n. 95, de 21 de novembro de 2000**

*Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas*

A Secretária da Educação, no uso de suas atribuições e com fundamento no disposto nas Constituições Federal e Estadual, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Indicação nº 12/1999 e Deliberação nº 5/2000 do Conselho Estadual de Educação, e considerando que:

- a educação especial para atendimento escolar de educandos portadores de necessidades especiais deve ser realizada, preferencialmente, na rede regular de ensino, em classes comuns com apoio de serviços especializados organizados na própria escola ou em centros de apoio regionais;
- a integração, permanência, progressão e sucesso escolar de alunos portadores de necessidades especiais em classes comuns do ensino regular representam a alternativa mais eficaz no processo de atendimento desse alunado;
- em função das condições específicas dos alunos, sempre que não for possível sua integração em classes comuns da rede escolar, a classe especial deve ser mantida na rede regular ou, ainda, quando necessário, deverá ser oferecido atendimento por meio de parcerias com instituições privadas especializadas sem fins lucrativos;
- a rede estadual já possui formas diversificadas para atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais e que os paradigmas atuais da inclusão escolar desses alunos vêm exigindo a reorganização da educação especial visando a ampliação dos serviços de apoio especializado e a renovação dos projetos pedagógicos e metodologia de trabalho das classes especiais, resolve:

Artigo 1º - São considerados alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente ou temporário, que resultem em dificuldades ou impedimentos no desenvolvimento do seu processo ensino-aprendizagem.

Artigo 2º - Os alunos portadores de necessidades especiais, ingressantes na 1ª série do ensino fundamental ou que venham transferidos para qualquer série ou etapa do ensino fundamental e médio, serão matriculados, preferencialmente, em classes comuns do ensino regular, excetuando-se os casos, cuja situação específica, não permita sua integração direta em classes comuns.

§ 1º - O encaminhamento dos alunos portadores de necessidades especiais para serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos ou em classes especiais far-se-á somente após avaliação pedagógica realizada em conformidade com o disposto na presente resolução.

§ 2º - Aplica-se aos alunos da modalidade de educação especial, as mesmas regras previstas no regimento da escola para fins de classificação em qualquer série ou etapa, independente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola.

Artigo 3º - O atendimento escolar a ser oferecido ao aluno com necessidades educacionais especiais, deverá ser orientado por avaliação pedagógica realizada pela equipe da escola podendo, ainda, contar com o apoio de profissionais da área da saúde quanto aos aspectos físicos, motores, visuais, auditivos e psico-sociais.

Artigo 4º - Caberá aos Conselhos de Classe/Ciclo/Série, ao final de cada ano letivo, aprovar relatório circunstanciado de avaliação, elaborado por professor da área, contendo parecer conclusivo, acompanhado de fichas de observação, periódica e contínua, sobre a situação escolar dos alunos atendidos pelas diferentes modalidades de educação especial.

Parágrafo único - Em conformidade com o parecer emitido pelo Conselho de Classe/Ciclo/Série, o aluno poderá ser encaminhado para classe comum, com atendimento de apoio em sala de recursos ou permanecer na classe especial.

Artigo 5º - Os alunos que apresentarem deficiências com severo grau de comprometimento, cujas necessidades de recursos e apoios extrapolem, comprovadamente, as disponibilidades da escola, deverão ser encaminhados às respectivas instituições especializadas conveniadas com a SE.

Artigo 6º - Para os alunos portadores de necessidades especiais, que não puderem atingir os parâmetros exigidos para a conclusão do ensino fundamental, as escolas poderão, com fundamento no inciso II do artigo 59 da Lei 9.394/96, expedir declarações com terminalidade específica de determinada série.

§ 1º - A terminalidade prevista no caput deste artigo somente poderá ocorrer em casos plenamente justificados mediante relatório de avaliação pedagógica, balizada por profissionais da área da saúde, com parecer aprovado pelo Conselho de Escola e visado pelo Supervisor de Ensino.

§ 2º - A escola deverá se articular com os órgãos oficiais ou com as instituições que mantenham parcerias com o Poder Público, a fim de fornecer orientação às famílias no encaminhamento dos alunos a programas especiais, voltados para o trabalho, para sua efetiva integração na sociedade.

Artigo 7º - Consideradas as especificidades regionais e locais, com o objetivo de viabilizar gradativamente o disposto na presente resolução, serão organizados Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPÉs), no âmbito da Unidade Escolar, por solicitação desta, com anuência da Diretoria de Ensino e da respectiva Coordenadoria de Ensino.

Artigo 8º - A implementação de Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPÉs) tem por objetivo melhorar a qualidade na oferta da educação especial da rede estadual, mediante uma reorganização que favoreça a adoção de novas metodologias nas classes especiais bem como a inclusão gradativa do alunado em classes comuns do ensino regular.

Parágrafo único - Os Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPÉs) serão implementados através de:

I - turmas com caráter suplementar, para atividades especializadas, desenvolvidas em sala de recursos específicos, com atendimento por professor especializado, em horários programados



de acordo com as necessidades dos alunos, e, em período diverso daquele em que frequentarem as classes comuns da própria escola ou de unidade diversa;

II - turmas em classes especiais para alunos que, em virtude de condições específicas, não puderem ser integrados às classes comuns do ensino regular.

Artigo 9º - Na organização dos Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes) nas Unidades Escolares, observar-se-á que:

I - o funcionamento diário da sala de recursos será de, no mínimo, um turno de 5 horas diárias, para atendimentos individuais ou de pequenos grupos com turmas entre 10 e 15 alunos, de modo a atender alunos de 2 ou mais turnos;

II - o apoio suplementar oferecido aos alunos em sala de recursos terá como parâmetro o desenvolvimento de atividades que não deverão ultrapassar a 2 horas diárias e a 10 horas semanais para cada aluno;

III - o funcionamento de classe especial será de 5 horas diárias para atendimento de, no mínimo, 10 e, no máximo, 15 alunos de uma mesma área de deficiência.

Artigo 10 - A organização dos SAPes na unidade escolar, sob a forma de sala de recursos ou de classe especial, somente poderá ocorrer quando houver:

I - comprovação de demanda avaliada pedagogicamente;

II - professor habilitado na área;

III - espaço físico adequado, não segregado;

IV - recursos e materiais didáticos específicos.

Parágrafo único - As turmas a serem atendidas pelas salas de recursos poderão ser instaladas para atendimento de alunos de qualquer série ou etapa do ensino fundamental ou médio e as classes especiais somente poderão ser criadas para atendimento de alunos cujo grau de desenvolvimento seja equivalente ao previsto para o Ciclo I.

Artigo 11 - Os docentes habilitados para atuarem nos SAPes serão classificados na seguinte conformidade:

Faixa I - portador de Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação na respectiva área da Educação Especial;

Faixa II - portador de Licenciatura Plena em Pedagogia com cursos de especialização, com, no mínimo, 120 horas na área de Educação Especial;

Faixa III - portador de outras licenciaturas com pós graduação - *stricto sensu* - na área de Educação Especial;

Faixa IV - portador de diploma de Ensino Médio, com habilitação para o magistério e curso de especialização na área de Educação Especial.

Artigo 12 - Caberá ao professor de Educação Especial, além das funções docentes:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica da escola;

II - elaborar plano de trabalho que contemple as especificidades da demanda existente na unidade e/ou na região, atendidas as novas diretrizes de Educação Especial a serem objeto de oportuna divulgação;

III - integrar os conselhos de classes/ciclos/séries e participar das HTPCs e/ou outras atividades coletivas programadas pela escola;

IV- orientar a equipe escolar quanto aos procedimentos e estratégias de inclusão dos alunos nas classes comuns;

V - oferecer apoio técnico pedagógico aos professores das classes comuns;

VI - fornecer orientações e prestar atendimento aos responsáveis pelos alunos bem como à comunidade.

Artigo 13 - As unidades escolares que não comportarem a existência dos SAPEs, poderão contar com o atendimento itinerante a ser realizado por professores especializados responsáveis pelas salas de recursos alocados em SAPEs da região.

Artigo 14 - Caberá às Diretorias de Ensino:

I - proceder ao levantamento da demanda das classes especiais e salas de recursos, objetivando a otimização e racionalização do atendimento mediante o encaminhamento de alunos para outra escola ou remanejamento de recursos e equipamentos para salas de unidades escolares sob sua jurisdição;

II - propor a criação de serviços de apoio pedagógico especializado à respectiva Coordenadoria de Ensino;

III - orientar e manter as escolas informadas sobre os serviços ou instituições especializadas existentes na região, mantendo contatos com as mesmas, de forma a agilizar o atendimento de alunos.

Artigo 15 - As situações não previstas na presente resolução serão analisadas e resolvidas por Grupo Especial de Trabalho, a ser instituído junto ao Gabinete desta Pasta, e encaminhadas aos órgãos centrais para as providências que se fizerem necessárias.

Artigo 16 - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial, a Resolução SE nº 247/86.

---

**NOTAS:**

**Encontram-se na Col. de Leg. Fed. de Ens. de 1º e 2º Graus – CENP/SE:**

**Constituição Federal à pág. 25 do vol. 15;**  
**Lei nº 8.069/90 à pág. 34 do vol. 17;**  
**Lei nº 9.394/96 à pág. 52 do vol. 22/23;**  
**Encontram-se na Col. de Leg. Est. de Ens. de 1º e 2º Graus – CENP/SE:**  
**Constituição Estadual à pág 29 do vol. XXVIII;**  
**Res. SE nº 247/86 à pág. 364 do vol. XXII;**  
**Del. CEE nº 5/2000 à pág. 141 do vol. XLIX;**  
**Ind. CEE nº 12/99 à pág. 145 do vol. XLIX;**  
**Res. SE 10/02;**  
**Alterada pela Res. SE n.º 08/06**

**ANEXO G - Resolução SE n. 61, de 5 de Abril de 2002***Dispõe sobre ações referentes ao Programa de Inclusão Escolar*

A Secretária da Educação, com fundamento nas disposições do artigo 58 da Lei nº 9.394, de 20.12.1996, na Deliberação CEE 05/2000 e na Resolução SE nº 95/2000 e considerando que: a política de ação governamental prevê um Programa de Atendimento aos alunos da rede pública, com necessidades educacionais especiais, preferencialmente em classes regulares de ensino; as escolas devem reconhecer e responder às necessidades educacionais especiais de alunos, por meio de currículo adaptado, profissionais capacitados, estratégias de ensino, uso de recursos e materiais didáticos específicos; a formação continuada é necessária tanto aos professores especializados, bem como aos professores do ensino regular para garantir um percurso escolar de sucesso aos alunos com necessidades especiais; pelo princípio da inclusão escolar e pela legislação vigente há necessidade de estender, para as demais necessidades educacionais especiais, o serviço do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual - CAPDV; Resolve:

Artigo 1º - As ações de gerenciamento e definição de diretrizes que atendam à demanda de alunos da rede pública estadual com necessidades educacionais especiais passam a integrar o Centro de Apoio Pedagógico para o Deficiente Visual, ampliando-o e alterando sua denominação para Centro de Apoio Pedagógico Especializado.

Parágrafo único: Entende-se por apoio pedagógico especializado, para os fins desta resolução, o conjunto de serviços e recursos necessários ao processo de escolarização de alunos portadores de necessidades especiais decorrentes de deficiências sensoriais, físicas ou mentais; outras síndromes ou patologias; ausência de alunos à escola, por período prolongado, por necessidade de hospitalização; transtornos no processo ensino aprendizagem por superdotação, altas habilidades e/ou competências.

Artigo 2º - O Centro a que se refere o artigo 1º desta resolução tem por objetivo:  
I - gerenciar e operacionalizar as demandas da Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação acrescentando-se a elas ação integrada com as Diretorias de Ensino sobre pertinência, acompanhamento e avaliação pedagógica dos convênios estabelecidos com Instituições educacionais especializadas por meio de classes descentralizadas;  
II - definir diretrizes e efetivar as ações de educação continuada aos profissionais da rede estadual de ensino no que diz respeito às demandas didático-pedagógicas dos alunos com necessidades educacionais especiais;

III - subsidiar, apoiar e contribuir de forma efetiva e abrangente a rede estadual de ensino nas adequações ambientais, curriculares, metodológicas, mudanças de atitudes e perspectivas, para assegurar a educação básica aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais;

IV- oferecer apoio pedagógico especializado por meio de equipe multidisciplinar itinerante que deverá atuar em ação compartilhada com as Diretorias de Ensino;  
V- pesquisar, selecionar, adaptar e produzir materiais didáticos específicos relativos às necessidades especiais demandadas, promovendo sua divulgação e distribuição na rede estadual de ensino.

Artigo 3º - O Centro de Apoio Pedagógico Especializado atuará de forma sistemática, em ação conjunta com os órgãos desta Secretaria, mantendo trabalho articulado com órgãos de outras Secretarias de Estado, especialmente as da Saúde, Emprego e Relações do Trabalho, Desenvolvimento e Assistência Social e o Fundo Social de Solidariedade.

Artigo 4º - Os integrantes do Centro de Apoio Pedagógico Especializado serão designados por ato específico.

Artigo 5º - Esta resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

**Nota:**

**Lei nº 9394/96 à pág. 52 do vol. 22/23;**

**Del. CEE nº 05/00 à pág. 141 do vol. XLIX;**

**Res. SE nº 95/00 à pág. 139 do vol. L.**

**ANEXO H - Resolução SE n. 8 de 26 de Janeiro de 2006***Dispõe sobre ações referentes ao Programa de Inclusão Escolar*

A Secretária da Educação, com fundamento nas disposições do artigo 58 da Lei Nº 9.394, de 20.12.1996, na Deliberação CEE Nº 05/2000 e na Resolução SE Nº 95/2000 e considerando que:

a política de ação governamental prevê um Programa de Atendimento aos alunos da rede pública, com necessidades educacionais especiais, preferencialmente em classes regulares de ensino;

as escolas devem reconhecer e responder às necessidades educacionais especiais de alunos, por meio de currículo adaptado, profissionais capacitados, estratégias de ensino, uso de recursos e materiais didáticos específicos;

a formação continuada é necessária tanto aos professores especializados, bem como aos professores do ensino regular para garantir um percurso escolar de sucesso aos alunos com necessidades especiais;

pelo princípio da inclusão escolar e pela legislação vigente há necessidade de estender, para as demais necessidades educacionais especiais, o serviço do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual - CAPDV; Resolve:

Artigo 1º - As ações de gerenciamento e definição de diretrizes que atendam à demanda de alunos da rede pública estadual com necessidades educacionais especiais passam a integrar o Centro de Apoio Pedagógico para o Deficiente Visual, ampliando-o e alterando sua denominação para Centro de Apoio Pedagógico Especializado.

Parágrafo único: Entende-se por apoio pedagógico especializado, para os fins desta resolução, o conjunto de serviços e recursos necessários ao processo de escolarização de alunos portadores de necessidades especiais decorrentes de deficiências sensoriais, físicas ou mentais; outras síndromes ou patologias; ausência de alunos à escola, por período prolongado, por necessidade de hospitalização; transtornos no processo ensino aprendizagem por superdotação, altas habilidades e/ou competências.

Artigo 2º - O Centro a que se refere o artigo 1º desta resolução tem por objetivo:

I - gerenciar e operacionalizar as demandas da Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação acrescentando-se a elas ação integrada com as Diretorias de Ensino sobre pertinência, acompanhamento e avaliação pedagógica dos convênios estabelecidos com Instituições educacionais especializadas por meio de classes descentralizadas;

II - definir diretrizes e efetivar as ações de educação continuada aos profissionais da rede estadual de ensino no que diz respeito às demandas didático-pedagógicas dos alunos com necessidades educacionais especiais;

III - subsidiar, apoiar e contribuir de forma efetiva e abrangente a rede estadual de ensino nas adequações ambientais, curriculares, metodológicas, mudanças de atitudes e perspectivas,

para assegurar a educação básica aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais;

IV - oferecer apoio pedagógico especializado por meio de equipe multidisciplinar itinerante que deverá atuar em ação compartilhada com as Diretorias de Ensino;

V- pesquisar, selecionar, adaptar e produzir materiais didáticos específicos relativos às necessidades especiais demandadas, promovendo sua divulgação e distribuição na rede estadual de ensino.

Artigo 3º - O Centro de Apoio Pedagógico Especializado atuará de forma sistemática, em ação conjunta com os órgãos desta Secretaria, mantendo trabalho articulado com órgãos de outras Secretarias de Estado, especialmente as da Saúde, Emprego e Relações do Trabalho, Desenvolvimento e Assistência Social e o Fundo Social de Solidariedade.

Artigo 4º - Os integrantes do Centro de Apoio Pedagógico Especializado serão designados por ato específico.

Artigo 5º - Esta resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

**ANEXO I - Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. (\*)***Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.*

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 9º, § 1º, alínea “c”, da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, nos Capítulos I, II e III do Título V e nos Artigos 58 a 60 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CEB 17/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 15 de agosto de 2001,

**RESOLVE:**

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Art 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos.

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

Art. 4º Como modalidade da Educação Básica, a educação especial considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características biopsicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar:

I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;

II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;



III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos.

(\*) CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Art. 6º Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;

II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;

III - a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário.

Art. 7º O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III - flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV - serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;

b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;

c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;

d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

VI – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;

VII – sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;

VIII – temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série;

IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96.

Art. 9º As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.

§ 1º Nas classes especiais, o professor deve desenvolver o currículo, mediante adaptações, e, quando necessário, atividades da vida autônoma e social no turno inverso.

§ 2º A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno e das condições para o atendimento inclusivo, a equipe pedagógica da escola e a família devem decidir conjuntamente, com base em avaliação pedagógica, quanto ao seu retorno à classe comum.

Art. 10. Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social.

§ 1º As escolas especiais, públicas e privadas, devem cumprir as exigências legais similares às de qualquer escola quanto ao seu processo de credenciamento e autorização de funcionamento de cursos e posterior reconhecimento.

§ 2º Nas escolas especiais, os currículos devem ajustar-se às condições do educando e ao disposto no Capítulo II da LDBEN.

§ 3º A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno, a equipe pedagógica da escola especial e a família devem decidir conjuntamente quanto à transferência do aluno para escola da rede regular de ensino, com base em avaliação pedagógica e na indicação, por parte do

setor responsável pela educação especial do sistema de ensino, de escolas regulares em condição de realizar seu atendimento educacional.

Art. 11. Recomenda-se às escolas e aos sistemas de ensino a constituição de parcerias com instituições de ensino superior para a realização de pesquisas e estudos de caso relativos ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, visando ao aperfeiçoamento desse processo educativo.

Art. 12. Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.

§ 1º Para atender aos padrões mínimos estabelecidos com respeito à acessibilidade, deve ser realizada a adaptação das escolas existentes e condicionada a autorização de construção e funcionamento de novas escolas ao preenchimento dos requisitos de infra-estrutura definidos.

§ 2º Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

Art. 13. Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.

§ 1º As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular.

§ 2º Nos casos de que trata este Artigo, a certificação de frequência deve ser realizada om base no relatório elaborado pelo professor especializado que atende o aluno.

Art. 14. Os sistemas públicos de ensino serão responsáveis pela identificação, análise, avaliação da qualidade e da idoneidade, bem como pelo credenciamento de escolas ou serviços, públicos ou privados, com os quais estabelecerão convênios ou parcerias para garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, observados os princípios da educação inclusiva.

Art. 15. A organização e a operacionalização dos currículos escolares são de competência e responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, devendo constar de seus projetos pedagógicos as disposições necessárias para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos, respeitadas, além das diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, as normas dos respectivos sistemas de ensino.

Art. 16. É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos Artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da mesma Lei,

terminalidade específica do ensino fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional.

Art. 17. Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino.

§ 1º As escolas de educação profissional podem realizar parcerias com escolas especiais, públicas ou privadas, tanto para construir competências necessárias à inclusão de alunos em seus cursos quanto para prestar assistência técnica e convalidar cursos profissionalizantes realizados por essas escolas especiais.

§ 2º As escolas das redes de educação profissional podem avaliar e certificar competências laborais de pessoas com necessidades especiais não matriculadas em seus cursos, encaminhando-as, a partir desses procedimentos, para o mundo do trabalho.

Art. 18. Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Art. 19. As diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica estendem-se para a educação especial, assim como estas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial estendem-se para todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Art. 20. No processo de implantação destas Diretrizes pelos sistemas de ensino, caberá às instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em regime de colaboração, o estabelecimento de referenciais, normas complementares e políticas educacionais.

Art. 21. A implementação das presentes Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica será obrigatória a partir de 2002, sendo facultativa no período de transição compreendido entre a publicação desta Resolução e o dia 31 de dezembro de 2001.

Art. 22. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação e revoga as disposições em contrário.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO  
Presidente da Câmara de Educação Básica

**ANEXO J - Deliberação CEE n. 68/2007**

*Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, no sistema estadual de ensino*

O Conselho Estadual de Educação, no uso de suas atribuições, com fundamento na Lei nº 7853/1989, no Decreto nº 3.298/99, na Lei nº 9.394/96, no Decreto nº 3.956/2001 e com fundamento na Resolução CNE/CEB nº 02/2001, Parecer CNE/CEB nº 17/2001 e Indicação CEE nº 70/2007, aprovada em 13-6-2007; Delibera:

Art. 1º - A educação, direito fundamental, público e subjetivo da pessoa, na modalidade especial, é um processo definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente, para apoiar, complementar e suplementar o ensino regular, com o objetivo de garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Art. 2º - A educação inclusiva compreende o atendimento escolar dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e tem início na educação infantil ou quando se identifiquem tais necessidades em qualquer fase, devendo ser assegurado atendimento educacional especializado.

Art. 3º - Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais:

- I - alunos com deficiência física, mental, sensorial e múltipla, que demandem atendimento educacional especializado;
- II - alunos com altas habilidades, superdotação e grande facilidade de aprendizagem, que os levem a dominar, rapidamente, conceitos, procedimentos e atitudes;
- III - alunos com transtornos invasivos de desenvolvimento;
- IV - alunos com outras dificuldades ou limitações acentuadas no processo de desenvolvimento, que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares e necessitam de recursos pedagógicos adicionais.

Art. 4º - O atendimento educacional de alunos com necessidades educacionais especiais deve ocorrer, preferencialmente, nas classes comuns do ensino regular.

Parágrafo único - As escolas que integram o sistema de ensino do Estado de São Paulo organizar-se-ão para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, de modo a propiciar condições necessárias a uma educação de qualidade para todos, recomendando-se intercâmbio e cooperação entre as escolas, sempre que possam proporcionar o aprimoramento dessas condições.

Art. 5º - As escolas organizar-se-ão de modo a prever e prover em suas classes comuns, podendo contar com o apoio das instituições, órgãos públicos e a colaboração das entidades privadas:

- I - distribuição ponderada dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, buscando a adequação entre idade e série/ano, para que todos se beneficiem das diferenças e ampliem, positivamente, suas experiências, dentro do princípio de educar para a diversidade;
- II - flexibilizações curriculares que considerem metodologias de ensino diversificadas e recursos didáticos diferenciados para o desenvolvimento de cada aluno, em consonância com o projeto pedagógico da escola;

III - professores capacitados para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;

IV - sustentabilidade do processo escolar, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família e de outros agentes da comunidade no processo educativo;

V - atividades de aprofundamento e enriquecimento curriculares que favoreçam aos alunos com altas habilidades/superdotação o desenvolvimento de suas potencialidades criativas;

VI - serviços de apoio pedagógico especializado, mediante:

a) atendimento educacional especializado a se efetivar em sala de recursos ou em instituição especializada, por meio da atuação de professor especializado na área da necessidade constatada para orientação, complementação ou suplementação das atividades curriculares, em período diverso da classe comum em que o aluno estiver matriculado;

b) atendimento educacional especializado a se efetivar em sala de recursos ou em instituição especializada, por meio da utilização de procedimentos, equipamentos e materiais próprios, em período diverso ao da classe comum em que o aluno estiver matriculado;

c) atendimento itinerante de professor especializado que, em atuação colaborativa com os professores das classes comuns, assistirá os alunos que não puderem contar, em seu processo de escolarização, com o apoio da sala de recursos ou instituição especializada;

d) oferta de apoios didático-pedagógicos alternativos necessários à aprendizagem, à comunicação, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis, bem como à locomoção.

Art. 6º - Os alunos que não puderem ser incluídos em classes comuns, em decorrência de severa deficiência mental ou grave deficiência múltipla, ou mesmo apresentarem comprometimento do aproveitamento escolar em razão de transtorno invasivo do desenvolvimento, poderão contar, na escola regular, em caráter de excepcionalidade e transitoriedade, com o atendimento em classe regida por professor especializado, observado o disposto no Parágrafo único do Art. 4º desta Deliberação.

§ 1º - Esgotados os recursos pedagógicos necessários para manutenção do aluno em classe regular, a indicação da necessidade de atendimento em classe regida por professor especializado deverá resultar da avaliação multidisciplinar, por equipe de profissionais indicados pela escola e pela família.

§ 2º - O tempo de permanência do aluno na classe dependerá da avaliação multidisciplinar e periódica, com participação dos pais e do Conselho de Escola e/ou estrutura similar, com vistas a seu encaminhamento para classe comum.

§ 3º - O caráter de excepcionalidade, de que se revestem a indicação do encaminhamento dos alunos e o tempo de sua permanência em classe regida por professor especializado, será assegurado por instrumentos e registros próprios, sob a supervisão do órgão competente.

Art. 7º - As escolas poderão utilizar-se de instituições especializadas, dotadas de recursos humanos das áreas de saúde, educação e assistência, e de materiais diferenciados e específicos, para:

I - complementar, suplementar e apoiar o processo de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas classes comuns das escolas de ensino regular;

II - oferecer aos alunos matriculados nas classes comuns do ensino regular atividades de preparação e formação para o trabalho e atividades nas diferentes linguagens artísticas e culturais;

III - o atendimento educacional especializado a crianças e jovens, cuja gravidade da deficiência ou distúrbio do desenvolvimento imprimam limitações severas às suas atividades

de vida diária e comprometam seriamente sua possibilidade de acesso ao currículo da escola de ensino regular.

Art. 8º - Alunos impossibilitados de freqüentar as aulas em razão de tratamento de saúde, que implique em internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio, desde que preservada a capacidade de aprendizado, deverão ter garantida a continuidade do seu processo de aprendizagem, com acompanhamento pedagógico que lhes facilite o retorno à escola regular.

Art. 9º - As Instituições de Ensino Superior devem oferecer obrigatoriamente programas de formação inicial ou continuada aos professores das classes comuns que lhes garantam apropriação dos conteúdos e competências necessárias ao trabalho pedagógico que realizam, regularmente, com alunos com necessidades educacionais especiais.

Parágrafo único - Os sistemas públicos de ensino promoverão formação continuada de professores com vistas à melhoria e aprofundamento do trabalho pedagógico com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais.

Art. 10º - Os professores especializados deverão comprovar

I - formação específica em curso de graduação de nível superior ou;

II - complementação de estudos de pós-graduação na área do atendimento educacional especializado, com carga horária superior a 360 horas.

Art. 11º - As disposições necessárias ao atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deverão constar de projetos pedagógicos das unidades escolares ou das instituições responsáveis, respeitadas as demais normas do sistema de ensino.

Art. 12º - Aplicam-se aos alunos com necessidades educacionais especiais, os critérios de avaliação previstos pela proposta pedagógica e estabelecidos nas respectivas normas regimentais, acrescidos dos procedimentos e das formas alternativas de comunicação e adaptação dos materiais didáticos e dos ambientes físicos disponibilizados aos alunos.

Parágrafo único - Esgotadas todas as possibilidades de avanço no processo de escolarização e constatada significativa defasagem entre idade e série/ano, é facultado às escolas viabilizar ao aluno, com severa deficiência mental ou grave deficiência múltipla, grau de terminalidade específica do ensino fundamental, certificando-o com o termo de conclusão de série/ano, acompanhado de histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando.

Art. 13º - A preparação profissional oferecida aos alunos com necessidades educacionais especiais, que não apresentem condições de se integrar aos cursos de nível técnico, poderá ser realizada em oficinas laborais ou em outros serviços da comunidade, que contêm os recursos necessários à qualificação básica e à inserção do aluno no mercado de trabalho.

Art. 14º - Serão assegurados aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais os padrões de acessibilidade, mobilidade e comunicação, na conformidade do contido nas Leis nºs 10.098/00, 10.172/01 e 10.436/02, constituindo-se o pleno atendimento em requisito para o credenciamento da instituição, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos.



Art. 15º - As instituições especializadas de que trata o artigo 7º desta Deliberação deverão, gradual e continuamente, até 2010, reorganizarem-se, readequando as respectivas estruturas às finalidades estabelecidas no artigo.

Art. 16º - Esta Deliberação entra em vigor na data da publicação de sua homologação, revogando-se a Deliberação CEE nº 05/2000 e disposições em contrário.

DELIBERAÇÃO PLENÁRIA O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO aprova, por unanimidade, a presente Deliberação.

Sala “Carlos Pasquale”, em 13 de junho de 2007.

PEDRO SALOMÃO JOSÉ KASSAB

Presidente

DIÁRIO OFICIAL PODER EXECUTIVO

quinta-feira, 19 de julho de 2007 - Seção I São Paulo, 117 (134) – 19-20

**ANEXO K - Resolução SE n. 32, de 23 de Maio de 2007**

*Dispõe sobre o desenvolvimento das ações do programa de atendimento aos alunos da rede pública com necessidades educacionais especiais.*

A Secretária de Estado da Educação, com fundamento nas disposições do artigo 58 da Lei n.º 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, e considerando:

A importância de se oferecer condições que agilizem o desenvolvimento das ações do programa de atendimento aos alunos da rede pública com necessidades educacionais especiais;

A formação continuada, especialmente a professores especializados, garantindo um percurso escolar de sucesso aos alunos com necessidades especiais;

As disposições da Deliberação CEE n.º 05/2000; das Resoluções SE n.º 135/1994, n.º 95/2000, 61/2002 e n.º 130/2002, Resolve:

Art. 1º: Caberá à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP a coordenação das ações necessárias à educação continuada de profissionais da rede estadual de ensino e das ações de apoio especializado referente ao Programa de Inclusão Escolar - CAPE, contando com o apoio operacional da Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE, quando necessário, para:

I - efetivar ações de capacitação para todos os profissionais da rede estadual de ensino, no que diz respeito às demandas didático-pedagógicas dos alunos com necessidades educacionais especiais;

II - oferecer aos professores, recursos teóricos e técnicos apropriados ao desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais da rede estadual de ensino;

III - selecionar, adaptar, produzir e disponibilizar materiais didáticos específicos para a sua utilização por parte dos professores, alunos e comunidade escolar;

IV - adaptar os prédios escolares para atendimento de alunos com necessidades especiais.

Art. 2º - Esta resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

**Notas:**

Lei n.º 9.394/96, à pág. 52 do vol. 22/23;

Del. CEE n.º 05/00, à pág. 141 do vol. XLIX;

Res. SE n.º 135/94, à pág. 76 do vol. XXXVIII;

Res. SE n.º 95/00, à pág. 139 do vol. L;

Res. SE n.º 61/02, à pág. 118 do vol. LIII.

**ANEXO L – Resolução SE n. 02/2007**

Resolução SE Nº 02/2007

Altera dispositivo da Resolução SE Nº 08/2006

A Secretária da Educação, considerando a necessidade de ampliar as possibilidades de implementar o atendimento itinerante, no Serviço de Apoio Pedagógico Especializado – SAPE, da área da Educação Especial, desenvolvido junto a unidades escolares da rede pública estadual,

resolve:

Artigo 1º - Fica alterado o inciso III do artigo 1º da [Resolução SE Nº 08/2006](#) que passa a ter a seguinte redação:

“Inciso III – Artigo 9º e respectivos incisos:

Artigo 9º - Na organização dos Serviços de Apoio Especializado (SAPEs) nas Unidades Escolares, observar-se-á que:

I – o funcionamento da sala de recursos será de 25 aulas semanais, para atendimentos individuais ou de pequenos grupos com turmas entre 10 e 15 alunos, de modo a atender alunos de 2 ou mais turnos;

II – as aulas do atendimento itinerante, a serem atribuídas ao docente titular de cargo como carga suplementar e ao ocupante de função-atividade na composição da respectiva carga horária, serão desenvolvidas em atividades de apoio ao aluno com necessidades especiais, em trabalho articulado com os demais profissionais da escola;

III – o apoio oferecido aos alunos, em sala de recursos ou no atendimento itinerante, terá como parâmetro o desenvolvimento de atividades que não deverão ultrapassar a 2 aulas diárias;

IV – o funcionamento da classe especial será de 5 aulas diárias destinadas ao atendimento de, no mínimo 10 e, no máximo 15 alunos.”

Artigo 2º - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, retroagindo seus efeitos em 13/02/2006.

**ANEXO M - Resolução SE n. 38, de 19 de Junho de 2009**

*Dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais - Libras, nas escolas da rede estadual de ensino*

O Secretário da Educação, à vista das disposições da Lei nº 10.098/2000, da Lei nº 10.436/2002, do Decreto Federal nº 5.626/2005 e considerando a necessidade de se garantir aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, o acesso às informações e aos conhecimentos curriculares dos ensinos fundamental e médio, resolve:

Artigo 1º - As unidades escolares da rede estadual de ensino incluirão em seu quadro funcional docentes que apresentem qualificação e proficiência na Língua Brasileira de Sinais - Libras, quando tiverem alunos surdos ou com deficiência auditiva, que não se comunicam oralmente, matriculados em salas de aula comuns do ensino regular.

§ 1º - Os docentes a que se refere o caput deste artigo atuarão na condição de interlocutor dos professores e dos alunos, nas classes e/ou nas séries do ensino fundamental e médio, inclusive da educação de jovens e adultos (EJA).

§ 2º - A admissão do docente interlocutor da LIBRAS/Língua Portuguesa assegurará, aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, a comunicação interativa professor-aluno no desenvolvimento das aulas, possibilitando o entendimento e o acesso à informação, às atividades e aos conteúdos curriculares, no processo de ensino e aprendizagem.

Artigo 2º - O docente interlocutor cumprirá o número de horas semanais correspondente à carga horária da classe ou da série em que irá atuar, no desenvolvimento de cada uma das aulas diárias, inclusive das de Educação Física, mesmo quando ministradas no contraturno de funcionamento da classe/série atendida.

§ 1º - A atribuição da carga horária a que se refere o caput observará a ordem de classificação dos docentes e candidatos inscritos e/ou cadastrados para o processo anual de atribuição de classes e aulas, nos termos dos itens 3 e 4 do parágrafo 2º do artigo 15 da Resolução SE-97, de 23 de dezembro de 2008.

§ 2º - Os candidatos devem ser portadores de diploma de licenciatura plena, para atuação nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, ou de curso de nível médio com habilitação em Magistério, para atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e apresentar pelo menos um dos seguintes títulos:

- 1 - diploma ou certificado de curso de graduação ou de pós-graduação em Letras - Libras;
- 2 - certificado de proficiência em Libras, expedido pelo MEC;
- 3 - certificado de conclusão de curso de Libras de, no mínimo, 120 (cento e vinte) horas.
- 4 - habilitação ou especialização em Deficiência Auditiva / Audiocomunicação com carga horária de LIBRAS

§ 3º - O docente interlocutor será admitido como Professor Educação Básica I - PEB I, a ser remunerado com base no valor fixado na Faixa 1 da Escala de Vencimentos - Classe Docentes (EV-CD), no Nível IV, se portador de diploma de licenciatura plena, ou no Nível I, quando portador de diploma de nível médio.

Artigo 3º - Caberá às Diretorias de Ensino, em sua área de jurisdição:

I - identificar, em cada unidade escolar, a demanda de alunos que necessitam do atendimento previsto nesta resolução;

II - racionalizar, antes do início do ano letivo, a demanda regional de alunos, buscando efetivar as matrículas da forma mais adequada ao atendimento dos alunos;

III - promover orientação técnica aos docentes interlocutores, com vistas a definir sua área de atuação, mediante a observância dos preceitos éticos de imparcialidade, frente à autonomia e ao desempenho do professor da classe/série, e à não interferência na atenção e no desenvolvimento da aprendizagem relativamente aos demais alunos;

IV - orientar e esclarecer os gestores e os docentes das unidades escolares sobre a natureza das ações a serem desenvolvidas pelo docente interlocutor, favorecendo condições de aceitação e adequações necessárias à implementação desse atendimento especializado;

V - providenciar, quando necessário em sua região, a qualificação de professores da rede, mediante a realização de cursos de formação continuada em Libras, de no mínimo 120 (cento e vinte) horas, com expedição da certificação correspondente, promovidos por instituições credenciadas pela Secretaria da Educação.

Artigo 4º - Caberá à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, conjuntamente com as Coordenadorias de Ensino:

I - homologar a quantidade e o atendimento dos alunos, de que trata esta resolução, a serem atendidos por Diretoria de Ensino, observadas as quantidades de alunos matriculados em classes/séries comuns, sem descaracterizar atendimento ao preceito da inclusão;

II - expedir normas de procedimento e diretrizes didáticopedagógicas para subsidiar as Diretorias de Ensino na realização das orientações técnicas aos docentes interlocutores, bem como nos esclarecimentos aos gestores e docentes das unidades escolares;

III - autorizar e credenciar instituições para a realização de cursos de Libras nas Diretorias de Ensino;

IV - decidir sobre situações atípicas que possam se verificar e/ou solucionar casos omissos.

Artigo 5º - No corrente ano, visando a atender às respectivas demandas, as Diretorias de Ensino poderão reabrir período de cadastramento, a qualquer tempo, se necessário, a fim de abranger candidatos qualificados para o exercício da função de docente interlocutor.

Artigo 6º - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

(Republicado por ter saído com incorreção)

**Notas:**


Lei nº 10.098/00, à pág. 45 do vol. 27;

Lei nº 10.436/02, à pág. 47 do vol. 29;

Res. SE nº 97/08;

Decreto Federal nº 5.626/05.

## ANEXO N - Relatório de Ações Centralizadas do CAPE – ano Referência 2011

 Secretaria de Estado da Educação de São Paulo Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas Centro de Apoio Pedagógico Especializado		
<b>2. Ações Centralizadas no CAPE</b>		
CAPE - CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO		
ORIENTAÇÕES TÉCNICAS 2011		
AÇÕES DE CAPACITAÇÃO		
	Atendidos	
1	OT ACOMPANHAMENTO DAS AÇÕES DE CENTRALIZADAS	376
2	OT - " CONTEXTUALIZANDO OS PROFS. INGRESSANTES NA ÁREA DA DEF.INT. P/O TRABALHO NA REDE EST.PAULISTA"	70
3	" SEMINÁRIO DE DEFICIÊNCIA VISUAL ASSOCIADA À DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA"	82
4	OT - AVALIANDO E IMPLANTANDO A INFORMÁTICA EM AMBIENTES DE ED. ESPECIAL - MEC DAISY	342
5	"IV SEMINÁRIO INTERN. DE EDUC. INCLUSIVA - SEMINEDI/REATECH"	172
6	OT - "FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR: UMA CONSTRUÇÃO A PARTIR DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA"	434
7	VC "ASPECTOS LEGAIS E PEDAGÓGICOS NO ACOMPANHAMENTO DAS ESCOLAS ESPECIAIS"	515
8	OT - "PROFESSOR INTERLOCUTOR"	741
9	OT - "TRANSTORNO GLOBAL DE DESENVOLVIMENTO "	89
10	OT - "AVALIANDO E IMPLANTANDO A INF. EM AMBIENTES DE ED.E ESPECIAL - DEF. FÍSICA"	118
11	CURSO - "BÁSICO DE LIBRAS" - EaD	700
13	CURSO - "USO E ENSINO DO SOROBAN ADAPTADO"	15
14	CURSO: "SISTEMA BRAILLE INTEGRAL E CÓDIGO MATEMÁTICO UNIFICADO"	19
15	VC - "O SERVIÇO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS DIRETORIAS DE ENSINO E SUAS IMPLICAÇÕES"	719
16	VC EDUCAÇÃO INCLUSIVA, ADEQUAÇÃO CURRICULAR E ENSINO COLABORATIVO	1959
19	OT - "FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR: UMA CONSTRUÇÃO A PARTIR DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA"	177
20	OT- FORMAÇÃO DE INSTRUTORES MEDIADORES: SURDOCEGUEIRA	74
21	OT. "PROJETO ASAS"	12
22	OT - "VER A MATEMÁTICA COM OUTROS OLHOS"	24
23	XV CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE SURDOCEGUEIRA	26
	<b>TOTAL</b>	<b>6.664</b>

**Fonte: Centro de Apoio Pedagógico Especializado – 10 Anos (SÃO PAULO, 2011)**

**ANEXO O – Deliberação CEE n. 94/2009,**

Deliberação CEE - 94/2009 Estabelece normas para a formação de professores em nível de especialização, para o trabalho com crianças com necessidades especiais, no sistema de Ensino do Estado de São Paulo.

O Conselho Estadual de Educação de São Paulo, com fundamento no Inciso XIX do artigo 2º, da Lei Estadual nº 10.403, de 6-07-1971 e considerando o que dispõe o Parágrafo único do art. 7º da Deliberação CEE nº 78/2008 e ainda a Indicação CEE nº 78/2008, delibera:

Art. 1º - no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, os Cursos de Especialização destinados à Formação de Professores de Educação Especial, oferecidos por universidades, Centros Universitários e Institutos Isolados do Ensino Superior, dos Sistemas Estadual e Federal de ensino, deverão ser aprovados por este Conselho, na forma estabelecida nesta Deliberação.

Art. 2º - a Instituição interessada poderá organizar e ministrar os seus cursos, requerendo aprovação do Conselho Estadual de Educação, observados os seguintes critérios:

I – apresentação do projeto pedagógico do curso, que deverá contemplar:

- a) justificativa do curso e seus objetivos;
- b) organização curricular do curso, de acordo com o perfil de competências pretendido;
- c) estrutura curricular com indicação da carga horária de cada componente curricular e respectiva ementa;
- d) exigências para matrícula, critérios de distribuição de vagas e planejamento de distribuição de carga horária;
- e) normas para avaliação dos alunos e exigências para obtenção do certificado de conclusão.

II – Indicação dos professores responsáveis com as respectivas titulações e qualificações, com a titulação mínima de Mestre obtida em curso credenciado.

III – Indicação do coordenador responsável pelo curso e sua qualificação, com titulação mínima de Mestre.

§ 1º - a aprovação do Conselho Estadual de Educação poderá referir-se ao oferecimento do curso por um período de três anos consecutivos, quando se tratar de universidades, que o ministrem regularmente.

§ 2º - a divulgação, a inscrição e a matrícula só podem ocorrer após a publicação do ato autorizatório.

§ 3º - o Conselho Estadual de Educação deverá manifestar-se no prazo improrrogável de até 180 dias, contados da data do protocolo.

Art. 3º – Os Cursos de Especialização em Educação Especial, de que trata esta Deliberação, terão carga horária mínima de 600 horas - a serem oferecidas durante um ano letivo - das quais 500 h dedicadas a atividades teóricas e/ou teórico - práticas e 100h a estágio supervisionado.

§ 1º- as atividades acadêmicas poderão abranger uma ou mais áreas de atuação dos profissionais da educação especial, sendo a carga horária distribuída como segue:

I – tronco comum de formação básica de 200 horas, compreendendo os fundamentos filosóficos, pedagógicos e científicos da educação inclusiva e especial, bem como a inserção da formação na perspectiva histórico-social brasileira;

II - parte diversificada de, no mínimo, 300 horas, dedicadas ao conhecimento e prática dos processos técnico-metodológicos relacionados à educação de crianças com necessidades especiais, em apenas uma das áreas abrangidas pelo curso (deficiências – intelectual, visual, auditiva, física – transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades).

§ 2º no caso de realização de outra especialização, o estudante fica dispensado de cursar os conteúdos do tronco comum. § 3º- o estágio supervisionado será realizado na área específica da terminalidade escolhida pelo aluno (ou oferecida pelo curso), de conformidade com projeto próprio que deverá integrar o projeto pedagógico do curso.

§ 4º - Será conferido um certificado de Curso de Especialização para cada área de Educação Especial que o aluno integralizar.

§ 5º - Quando os cursos de especialização em educação especial forem destinados à formação de professores de educação especial para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental, a exigência para ingresso será o diploma de graduação em Pedagogia ou Curso Normal Superior; quando forem destinados à formação de professores de educação especial para as séries finais do ensino fundamental e do ensino médio, eles deverão ser abertos a qualquer licenciado.

Art. 4º - Farão jus ao certificado de conclusão correspondente, os alunos que tenham, comprovadamente, frequentado pelo menos 75% da carga horária prevista para cada componente do curso e atingido o mínimo de aproveitamento global estabelecido no projeto do curso e nas normas da instituição.

Art. 5º - Os certificados, expedidos e registrados em livro próprio da Instituição, deverão conter, no verso, o respectivo histórico escolar, do qual constarão obrigatoriamente:

I – estrutura curricular do curso, com carga horária e nota de aproveitamento para cada um dos componentes curriculares;

II – conceito ou média final global de aproveitamento e percentual global de frequência;

III – período em que foi ministrado o curso e sua carga horária total;

IV – Ato do Conselho Estadual de Educação que aprovou a realização do curso.



Art. 6º - Os cursos de que trata a presente Deliberação ficam sujeitos à supervisão e à avaliação periódica deste Conselho. Parágrafo único – para efeito do disposto no caput, as instituições deverão elaborar relatório final, conclusivo e circunstanciado de cada curso oferecido, mesmo naquelas em que o oferecimento é de caráter regular.

Art. 7º - Esta Deliberação entra em vigor na data da publicação da sua homologação, e a Secretaria de Estado da Educação, revogando-se as disposições em contrário.

Deliberação Plenária

O Conselho Estadual De Educação aprova, por unanimidade, a presente Deliberação.

**APÊNDICES**

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO DA DIRIGENTE****UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PESQUISA DE CAMPO****TERMO DE CONSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_ Fone: (xx) \_\_\_\_\_,  
docente da \_\_\_\_\_, após ter obtido esclarecimentos da discente pesquisadora Errivaine Aparecida Ferreira Gomes, orientada pela Profa. Dra. Doracina Aparecida de Castro Araujo, inerentes a pesquisa em desenvolvimento, para defesa de dissertação no Mestrado em Educação da UEMS/Paranaíba-MS, consinto em que a mesma visite as escolas que têm salas de recurso para que possa coletar dados, junto aos docentes que atuam nessas salas, os quais responderão, por meio da pesquisa, ao questionário entregue pela discente pesquisadora, sobre seus dados pessoais e profissionais, inclusão escolar e Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE), assim como, divulgar os resultados deste questionário com a omissão de seus nomes nos resultados do estudo.

Paranaíba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

Assinatura da Dirigente

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO DO DOCENTE



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PESQUISA DE CAMPO**



### TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_ Fone: (xx) \_\_\_\_\_, docente da \_\_\_\_\_, após ter obtido esclarecimentos da discente pesquisadora Errivaine Aparecida Ferreira Gomes, orientada pela Profa. Dra. Doracina Aparecida de Castro Araujo, inerentes a pesquisa em desenvolvimento, para defesa de dissertação no Mestrado em Educação da UEMS/Paranaíba-MS, com o título provisório de: **CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO: intenções, ações e resultados para inclusão escolar de alunos com deficiência na região de Jales-SP**, consinto em que a mesma utilize as informações dadas por mim, para que possa coletar dados, assim como, divulgar os resultados deste questionário, com a omissão de meu nome, em publicações inerentes a este estudo. Ainda, fui informada (o) de que posso recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento. Enfim, tendo sido orientado e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar.

Paranaíba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

Assinatura do Docente Pesquisado

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES



### UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**Pesquisadora:** Errivaine Aparecida Ferreira Gomes Fone: \_\_\_\_\_ .e-mail: \_\_\_\_\_

**Orientadora:** Doracina Aparecida de Castro Araujo Fone: (67) 3503 1006. E-mail: doracina@pesquisador,cnpq.br

### QUESTÕES

#### A. DADOS GERAIS

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Escola(s) que trabalha atualmente: \_\_\_\_\_
3. Formação em:  
Ensino Superior  
Curso: \_\_\_\_\_  
Instituição: \_\_\_\_\_  
Pós-Graduação - Especialização  
Curso: \_\_\_\_\_  
Instituição: \_\_\_\_\_  
Pós-Graduação - Mestrado: \_\_\_\_\_  
Instituição: \_\_\_\_\_  
Pós-Graduação - Doutorado: \_\_\_\_\_  
Instituição: \_\_\_\_\_
4. Tempo de experiência docente: \_\_\_\_\_ Tempo de experiência na Educação Especial: \_\_\_\_\_  
Tempo de experiência na sala de recursos: \_\_\_\_\_ Cargo(s) não docente na educação: \_\_\_\_\_  
Tempo de atuação: \_\_\_\_\_

#### B. INTENÇÕES

5- De quantas formações oferecidas pelo CAPE você participou, nos últimos três anos?

- ( ) mais de dez. ( ) entre sete e dez. ( ) de quatro a sete ( ) menos de quatro  
( ) nenhuma.

6- Como você avalia as formações recebidas? Elas vêm ao encontro de suas necessidades pedagógicas? Dê três motivos para sua resposta, seja ela positiva ou não?

---



---

7- A formação continuada promovida pelo CAPE tem gerado mudanças significativas na sua prática pedagógica? Pontue três razões para sua resposta.

---



---

8- Nos últimos três anos, a sala de recursos da escola que você atua tem recebido material didático-pedagógico necessário para o desenvolvimento de suas aulas, visando melhor desempenho dos alunos? Caso a resposta seja afirmativa eles são suficientes?

---

---

### C. AÇÕES

1- Qual o grau de aplicabilidade das orientações técnicas, dos recursos pedagógicos e dos cursos promovidos em formação continuada pelo CAPE foi efetivado (incorporado) por você em sua sala de aula no cotidiano?

100%  75%  50%  menos de 25%

2- Você concorda com a concepção instituída pelas políticas públicas vigentes no país de que todos os sujeitos com deficiência têm que ser incluídos, preferencialmente, na rede regular de ensino? Justifique sua resposta.

---

---

3- Como você avalia os resultados apresentados pelos alunos com os quais trabalha na sala de recursos, a partir da aplicabilidade das formações recebidas pelo CAPE?

---

---

### D. DESAFIOS

1- Você concorda que todos os alunos encaminhados à sala de recursos são sujeitos com deficiência?

sim  não

2- Você sente segurança para trabalhar com inclusão, a partir das formações recebidas por meio das orientações técnicas, cursos e recursos que recebeu do CAPE?

sim  não

3- Como foi para você a transição de trabalhar em sala especial para a sala de recursos?

---

---

4- O que falta, em sua opinião, para que as escolas sejam inclusivas?

---

---

*Agradecemos sua valiosa contribuição com nossos estudos no Programa de Mestrado em Educação da UEMS/Paranaíba.*

**APÊNDICE D – DECLARAÇÃO DA PESQUISADORA****UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PESQUISA DE CAMPO****DECLARAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, RGM PG \_\_\_\_\_, discente regular do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, declaro que prestei informações e esclareci as dúvidas da \_\_\_\_\_, da \_\_\_\_\_, referente a pesquisa de campo, a se realizar junto aos docentes que atuam em salas de recurso das escolas estaduais jurisdicionadas a DER-Jales-SP e que tem como título provisório Centro de Apoio Pedagógico Especializado: intenções, ações e resultados para a inclusão escolar na Região de Jales-SP”.

Paranaíba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

Assinatura da discente pesquisadora

**APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO AO FUNCIONÁRIO DO CAPE****UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**1:** O CAPE trabalhou ou trabalha com que tipo de material na formação continuada dos Professores?

**R.** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**2:** Os cursos oferecidos no CAPE são online, quem são os ministrantes? Existem módulos?

**R.** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**3:** Qual a estrutura física do CAPE? Tem sede é própria? Como é constituída?

**R.** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**4:** Quais são os recursos humanos do CAPE? Seus profissionais atuam nas formações? São efetivos? Designados? Afastados?

**R.** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**5:** Existe acervo dos materiais de formação para pesquisa?

**R.** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



**APÊNDICE F - QUADRO SÍNTESE DA LEGISLAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE SÃO PAULO, ENTRE 2002-2011**

<b>ANO</b>	<b>LEGISLAÇÃO</b>	<b>ASSUNTO</b>
2002	<b>Resolução SE 61</b>	Dispõe sobre ações referentes ao Programa de Inclusão Escolar
2004	<b>Resolução SE 21</b>	Cria no âmbito da Secretaria da Educação o Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual, na Diretoria de Ensino - Região de Araçatuba.
2006	<b>Resolução SE 34</b>	Cria no âmbito da Secretaria da Educação o Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual, na Diretoria de Ensino – Região de Marília.
2007	<b>Resolução SE 32</b>	Dispõe sobre o desenvolvimento das ações do programa de atendimento aos alunos da rede pública com necessidades educacionais especiais.
2008	<b>Resolução SE 11</b>	Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas
2008	<b>Resolução SE 31</b>	Altera dispositivo da Resolução SE nº 11, de 31 de janeiro de 2008.
2008	<b>Resolução SE 86</b>	Dispõe sobre diretrizes e procedimentos para atendimento à demanda escolar nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino
2009	<b>Resolução SE 38</b>	Dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais - Libras, nas escolas da rede estadual de ensino
2009	<b>Resolução SE 72</b>	Estabelece orientações e procedimentos para a celebração de convênios com instituições, sem fins lucrativos, atuantes em educação especial e dá providências correlatas.
2010	<b>Resolução SE 70</b>	Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas.
2011	<b>Resolução SE13</b>	Altera o Anexo que integra a Resolução SE-70, de 26-10-2010, que dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas
2011	<b>Resolução SE 15</b>	Altera o artigo 4º das Resoluções SE nº 21, de 8.3.2004, e 34, de 19.6.2006, que tratam dos Núcleos de Apoio Pedagógico e Produção de Braille para atendimento às Pessoas com Deficiência Visual, respectivamente, nas Diretorias de Ensino de Araçatuba e Marília.
2011	<b>Resolução SE 27</b>	Disciplina a concessão de transporte escolar para assegurar aos alunos o acesso às escolas públicas estaduais.
2011	<b>Resolução Conjunta SE/SELJ/SEDPCD 3</b>	Altera dispositivos da Resolução Conj. SE/ SELJ/SEDPCD nº 1, de 23 de março de 2011, que dispõe sobre a Olimpíada Escolar do Estado de São Paulo e dá providências correlatas.
2011	<b>Resolução SE 54</b>	Dispõe sobre a celebração de convênios com instituições, sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, e dá providências correlatas.
2011	<b>Resolução SE 77</b>	Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEJAs.

Fonte: LISE – SEE/SP, 2013.